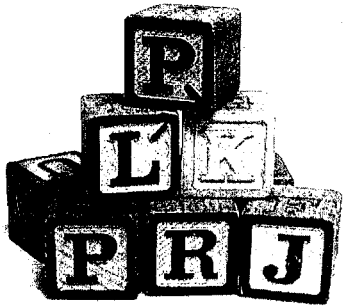
El abecé de...

Leer y escribir: el día a día en las aulas



Ana María Kaufman
(coord.)
C. Wuthenau - M. Marguery
A. Zaidenband - J. Maidana

AIQUE
Educación

El abecé de... Leer y escribir: el día a día en las aulas • Ana María Kaufman (coord.) AIQUE

Nueva carrera docente

Kaufman, Ana María
Leer y escribir : el día a día en las aulas / Ana María Kaufman ;
con colaboración de Celina Wuthenau ... [et.al.] ; dirigido por Silvina Gvirtz.
1a ed. 2a reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2010.
256 p. ; 16x23 cm. - (Nueva carrera docente / Silvina Gvirtz)

ISBN 978-987-06-0114-2

1. Lengua. 2. Educación Primaria Básica. I. Wuthenau, Celina , colab. II. Gvirtz, Silvina, dir. III. Título.
CDD 372.6

Dirección editorial
Diego F. Barros

Jefatura de Ediciones
Clara Sarcone

Coordinación Aique Educación
Silvia Hurrell

Edición
Cecilia Repetti

Copiedición
Marisel Besse - María Amelia Macedo

Corrección
Cecilia Biagioli

Diseño de colección y Supervisión gráfica
Verónica Uher - Victoria Maier

Foto de Tapa
Andy Sfeir

Producción industrial
Pablo Sibione

FUNDACION DUNGE Y BORN

Universidad de SanAndrés

© Copyright Aique Grupo Editor S. A.
Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN: 978-987-06-0114-2
Primera edición
Segunda reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en abril de 2010
en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

El abecé de...

Ana María Kaufman (Coord.)
Celina von Wuthenau
Marcela Marguery
Andrea Zaidenband
Javier Maidana

Leer y escribir: el día a día en las aulas

Colección dirigida por Silvina Gvirtz

AIQUE
Educación

A nuestras familias, que han soportado con verdadero estoicismo
nuestras ausencias pero, sobre todo, nuestra presencia
a lo largo de la escritura de este libro.

Índice

Introducción 11
Acerca de este libro 15

1. Qué enseñamos 17
Prácticas sociales de lectura y escritura 20
Sistema de escritura 21
Lenguaje escrito 22
Reflexión y sistematización sobre la Lengua 24

2. Cómo comienza la alfabetización 27
¿Cómo leen los niños que "todavía no saben leer"? 27
Leer a través del maestro 28
Leer por sí mismos 29
¿Qué enseñamos a los niños para que aprendan a leer y cómo sabemos si lo están logrando? 32
En las situaciones de lectura a través del maestro 32
En las situaciones de lectura por sí mismos 37
¿Cómo escriben los niños cuando todavía "no saben escribir"? 44
Escribir a través del maestro 44
Escribir por sí mismos 44
Ejemplos de los diferentes niveles de escritura 46
¿Qué enseñamos para que los niños aprendan a escribir y cómo sabemos si lo están logrando? 55
En las situaciones de escritura a través del maestro 55
En las situaciones de escritura por sí mismos 61

3. Cómo organizamos las actividades 65
Aspectos didácticos generales 65
A) Situaciones fundamentales de lectura y escritura 66
B) Dinámicas de interacción 76
C) Materiales didácticos en el aula 79
Modalidades organizativas de las actividades 84
1. Actividades habituales 85
2. Proyectos institucionales 86
3. Proyectos de producción de textos en el aula 86
4. Secuencias de lectura 87
5. Situaciones de reflexión y sistematización 87

4. El día a día en las aulas: actividades habituales 89
A) Biblioteca del aula 89
¿Cómo conseguimos libros para todos? 89
¿Qué materiales son convenientes? 90
¿Cómo la organizamos? 91
¿Cómo se llevan a cabo los préstamos semanales o quincenales? 92
B) Lectura de cuentos 92
¿Cómo se crea un clima propicio para leer cuentos? 93
¿Cómo leemos los cuentos? 93
¿Cómo llevamos un registro de las lecturas realizadas? 95
¿Y las novelas? 95
C) Lectura para otros 95
D) Taller de escritura 96
E) Selección de poesías para el café literario 101
¿Cómo lo haremos? 103
F) Reflexión y sistematización ortográfica 104
Corrección ortográfica de cuadernos y carpetas 104
Reflexión ortográfica semanal 106

5. El día a día en las aulas: proyectos institucionales 109
Centro de Lectura para Todos (CLT) "Los libros no muerden" 109
¿Qué es un centro de lectura? 110
Un poco de historia 111
Incorporación y encuentros 113
El espíritu del Centro de Lectura para Todos 115
Selección de textos y ensayos 116
Funciones y grabaciones 119
Impacto en los participantes 120
Impacto en los coordinadores y en las familias 122
Obras recomendadas, utilizadas en los CLT 125
Bibliografía de este apartado 127
Feria del libro 127
Material de préstamo 129
Clima de expectativa e inclusión de toda la comunidad escolar 130
Registro de los préstamos 130
Devolución del material 132
Dificultades al realizar una feria del libro por primera vez 132

6. El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos 137
Proyecto "Colorín Colorado, los cuentos han empezado" 141
Fundamentación 141
Desarrollo del proyecto 143
Proyecto "Enciclopedia de animales" 152
Fundamentación 152
Desarrollo del proyecto 154
Proyecto: "Fábulas para leer volando o para volar leyendo" 164
Fundamentación 164
Desarrollo del proyecto 166
Bibliografía recomendada 175
Proyecto: "Abrimos el telón" 176
Fundamentación 176
Desarrollo del proyecto 176
Bibliografía recomendada 185
Proyecto: "Autobiografías autorizadas" 187
Fundamentación 187
Desarrollo del proyecto 188
Bibliografía recomendada 196

7. El día a día en las aulas: secuencias de lectura 197
Seguir a un autor: Ema Wolf 197
Lecturas recomendadas de Ema Wolf 203
¿Quién cuenta "Caperucita Roja"? 203
Desarrollo de la secuencia 204
Lecturas recomendadas 206
¡¿"Caperucita" para Segundo Ciclo?! 207
Un poco de historia 208
Desarrollo de la secuencia 208
Anexo 212

8. El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y de sistematización sobre la lengua 219
A) Secuencia para reflexionar sobre las cuestiones verbales 220
Situación 1: Identificación de los verbos 222
Situación 2: Concordancia verbal 223
Situación 3: Concordancia verbal 224
Situación 4: Concordancia verbal 226
B) Secuencia para reflexionar sobre la puntuación 228
C) Situación para reflexionar sobre la ortografía literal 234

9. Cómo evaluamos 239
Expectativas de logro para algunos aprendizajes de Primer Ciclo 239
Construyendo instrumentos de evaluación 246

Para terminar... los agradecimientos 249
Bibliografía 251
Sobre los autores 255

Introducción

Nadie puede empezar a aprender aquello que ya cree saber.
Epicteto, filósofo estoico, siglo I.

A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas, porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción, no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende.
Myriam Nemirovsky, 1988.

Los dos epígrafes que encabezan esta introducción pertenecen a dos personas que, a pesar de que las separan veinte siglos y vivieron experiencias muy distintas, coinciden en una idea que nos interesa comentar. Epicteto fue un filósofo estoico que vivió entre los años 50 y 130 de nuestra era. Myriam Nemirovsky vive en España y es una querida colega que comparte nuestras preocupaciones y tareas para mejorar la calidad de la lectura y la escritura de los niños. El primero, desde su preocupación por los problemas morales; y la segunda, desde su experiencia como capacitadora de maestros en ejercicio, nos invitan a reflexionar —en los dos textos mencionados— acerca de un escollo difícil de sortear cuando la propuesta es revisar determinadas ideas o saberes y modificarlos o reemplazarlos por otros. Tenemos plena conciencia de que es difícil que alguien se plantee la posibilidad de abandonar una manera de enseñar si considera que su quehacer es exitoso.

En este texto, vamos a proponer a los maestros el desafío de revisar su propia mirada acerca de la alfabetización de sus alumnos, es decir, acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Nos referiremos particularmente a nuestra experiencia desarrollada en el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF), coordinado por la Universidad de San Andrés (UdeSA), y que cuenta con el apoyo de las Fundaciones Bunge y Born, Cepas Argentina, Ethos, Familia Galperín y Fundación por Pilar. El PEF constituye un proyecto de investigación-acción en instituciones del sistema educativo, tanto en lo que respecta a la gestión institucional como en su propuesta didáctica. Trabajamos con escuelas que tienen una población de alto riesgo con la convicción de que es posible mejorar la calidad de la educación de esos niños.

La invitación a que los docentes revisen su propia mirada responde al propósito de no repetir con los maestros lo que, a veces, ellos mismos ponen en juego con los niños de sectores carenciados: dejar de proponerles desafíos por subestimar sus capacidades. Porque estamos absolutamente convencidos de que "quien subestima, subdesarrolla" —como dijo en una oportunidad Josette Jolibert, otra colega que ha trabajado en Chile para mejorar la calidad de la lectura y la escritura de los alumnos—, decidimos escribir este libro en el que retomaremos muchas ideas que ya han sido publicadas anteriormente y agregaremos otras construidas en nuestra experiencia con docentes de las escuelas PEF.

En otras palabras: no subestimaremos la potencia de quienes enseñan ni de quienes aprenden, porque confiamos en sus posibilidades de desarrollo.

No obstante, es verdad que repetidamente nos resultó difícil lograr que algunos docentes modificaran su accionar en el aula porque —no sólo los maestros, sino también la mayor parte de los adultos, independientemente de la profesión a la que se dediquen— creen saber cómo se enseña a leer y a escribir. Esa creencia está edificada sobre el recuerdo de la propia experiencia y sobre un discurso colectivo mil veces escuchado.

Este discurso sostiene, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura y la escritura en primer año comienza con la enseñanza de las letras y sus sonidos. Supone, asimismo, que este conocimiento de la relación entre las letras y los fonemas correspondientes garantiza la posibilidad de los niños de leer y de escribir textos. La gran paradoja surge, entonces, cuando los alumnos no pueden leer ni escribir y repiten primer año, a pesar de conocer todas las letras y sus sonidos... ¿Será que esa información es necesaria, pero no suficiente?

"Estos chicos no leen"; "No les gusta llevarse libros a sus casas"; "El descifrado les cuesta tanto esfuerzo que se cansan y desisten"; "No se les puede prestar libros, porque no los devuelven o los devuelven rotos o manchados"; "El año pasado tenía muchos ejemplares en la biblioteca del aula y a fin de año me quedé sin nada; prefiero que los lean en clase cuando terminan sus tareas y no que se los lleven. De este modo, me aseguro de tener siempre libros en la biblioteca del aula".

Estos comentarios iniciales al abordar el tema de la lectura en una de nuestras escuelas fueron el disparador de dos preguntas necesarias: ¿por qué a los alumnos no les gusta leer? y ¿cómo revertir esta situación?

El mandato social carga a la escuela con la obligación ineludible de enseñar a leer y a escribir. Y por ello, desde su ingreso a la institución, se desplegarán innumerables estrategias para lograr este objetivo. Por lo general, estas estrategias apuntan a la sonorización de las letras en los primeros años, a la lectura en voz alta con posterioridad y a la lectura comprensiva de textos comunes a todos los alumnos en el Segundo Ciclo. El principio teórico que las sustenta es la concepción de la lectura como la sonorización de la palabra escrita, como un mero descifrado en el que la obtención del significado queda relegada a una etapa posterior. Esta teoría de la enseñanza de la lectura en la vida concreta de nuestras aulas deriva en las siguientes prácticas docentes.

En primer lugar, a los alumnos se les presentan textos cortos para pasar a textos cada vez más largos. Sin embargo, no todos los textos cortos son simples ni todos los largos son complejos... Del mismo

modo en que es difícil creer que alguien se entusiasmaría al leer textos como "Ese oso se asoma" o "Ema ama a Momo".

En segundo lugar, la lectura en voz alta es una práctica habitual en las escuelas. Se elige un texto del libro de lectura, del manual o, en el mejor de los casos, de una novela que todos comparten, y la maestra va designando a sucesivos lectores. Suele ser una clase de tensión para los que leen mal y de aburrimiento para los que leen bien, que pueden sentir fastidio ante los balbuceos entrecortados de algunos de sus compañeros.

En tercer lugar, en numerosas oportunidades, el criterio de selección de las lecturas suele estar sustentado por un afán de transmitir virtudes y buenos ejemplos, sin tomar en cuenta la calidad literaria de los textos. Por lo general, esa pretensión de un control absoluto trae aparejado un inevitable empobrecimiento del universo de las lecturas posibles.

En cuarto lugar, las lecturas suelen ser un disparador para enseñar nociones gramaticales que, simplemente, destrozan el texto.

Es difícil pensar que, de este modo, los alumnos construirán un vínculo placentero con la lectura. Creemos que se aprende aquello que tiene sentido para uno y que se aprende a escribir escribiendo y a leer, leyendo. Sabemos que el futuro escolar de nuestros niños se basa en un desarrollo creciente de las habilidades cognitivas para comprender textos cada vez más complejos, sabemos que saber leer no es sólo deletrear un texto, sino construir su significado. "Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita..." (Lerner, 2001: 115). Pero sabemos también que la lectura abre mundos insospechados, que presta sus alas al alma para vagar libremente, que las palabras son la puerta de la libertad.

Pertenecer al mundo es poder dialogar con él. Y para poder hacerlo, precisamos de las palabras. ¿O es que acaso se conoce aquello que no se puede nombrar? Cuando nuestros alumnos pertenecen a comunidades marginales, ¿cómo integramos a estas comunidades en el universo lector de la sociedad? Devolviéndoles la

palabra a través de las lecturas. Cuando esta no abunda, los libros nos prestan las suyas.

Es fundamental recuperar el placer de la lectura para toda la comunidad escolar. Leer por leer, leer para crecer, leer para ampliar el horizonte, para darle color a la vida, para soportar la vida. No menos importante es que los niños aprendan a escribir para que puedan comunicarse y expresarse no solo a través de la palabra dicha. Nuestra propuesta es dar pequeños pasos y avanzar poco a poco sin abandonar los pasos que se van conquistando. No es una propuesta novedosa, solamente plantea una manera particular de llevar adelante distintas estrategias para alcanzar estas metas. Si logramos que tanto los padres, los maestros y los amigos reflexionen sobre la real importancia de los libros en sus vidas, otro rayito de luz contribuirá, seguramente, a entibiar la escuela.

Acerca de este libro

Este libro fue pensado inicialmente como un módulo interno dedicado a la capacitación de los maestros que participan en el PEF. Por esa razón, intentamos incluir en él aquella información básica que podría ayudar a nuestros docentes a organizar las propuestas que presentarían a sus alumnos a fin de que aprendan a leer, a escribir, y a abordar las reflexiones y sistematizaciones sobre la lengua necesarias para poder mejorar la calidad de sus prácticas de escritura y lectura. Ciertas circunstancias de la tarea de capacitación docente incidieron para que esta publicación tuviera las características de un texto menos privado.

En el capítulo 1, "Qué enseñamos", intentamos llegar a un acuerdo con el lector acerca de nuestro objeto de enseñanza: ¿leer?, ¿escribir?, ¿las letras?, ¿las reglas ortográficas?, ¿gramática? En el capítulo 2, "Cómo comienza la alfabetización", abordamos una etapa muy especial de la enseñanza de la lectura y la escritura que tiene lugar en el primer año escolar. En el capítulo 3, "Cómo organizamos las actividades", caracterizamos las diferentes modalidades de enseñanza que permitirán a los niños poner en juego distintas estrategias, y a

los maestros, intervenir de diversas maneras para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Los capítulos 4 al 8 están dedicados a exponer algunos ejemplos de experiencias correspondientes a las diferentes modalidades caracterizadas en el capítulo 3, desarrolladas en las escuelas PEF a lo largo de toda la escolaridad. Finalmente, en el capítulo 9, "Cómo evaluamos", exponemos algunas expectativas de logro para Primer Ciclo y esbozamos ciertos criterios en función de los cuales elaboramos algunos instrumentos de evaluación que están siendo actualmente objeto de investigación.

Alberto Manguel, en su maravilloso libro *Una historia de la lectura*, incluye una reflexión que queremos destacar en esta introducción, porque refleja exactamente lo que sentimos al terminar este trabajo. En él comenta que la relación entre el escritor y el lector presenta una paradoja maravillosa porque, para que un texto esté terminado, el escritor debe retirarse, dejar de existir. Y agrega que, mientras esté presente, el texto no está completo y recién cobra existencia cuando el escritor lo abandona. Y finaliza con estas palabras: "En ese momento, la existencia del texto es silenciosa hasta que el lector lo lee. Sólo cuando ojos capacitados entran en contacto con los signos de la tablilla, comienza la vida activa del texto. Toda escritura depende de la generosidad del lector" (Manguel, 2005: 193).

Apropiándonos de las palabras de Manguel, apelamos a la generosidad de nuestros lectores para que llenen los huecos que involuntariamente presente nuestro trabajo, reparen sus falencias y avancen más allá de donde nosotros llegamos.

Ana María Kaufman

CAPÍTULO 1

Qué enseñamos

Ana María Kaufman

Para enseñar bien, es indispensable tener claro qué es lo que vamos a enseñar, es decir, cuál es nuestro objeto de enseñanza. Las investigaciones didácticas actuales han revisado y planteado debates acerca de los contenidos de enseñanza de los diferentes ámbitos disciplinares que coexisten en las escuelas: se discutieron y actualizaron los contenidos para enseñar en Matemática, en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales. Dentro de este universo, el contenido de la asignatura Lengua se ha ido modificando fuertemente en las últimas décadas.

> Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.
>
> Delia Lerner, 2001: 85

Es importante aclarar que la caracterización del objeto de enseñanza no es un tema abstracto, de mero valor teórico, alejado de la vida en la escuela.

Durante muchos años, se consideró que el contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y la escritura eran "las primeras letras". La idea subyacente consistía en que el texto era una suma de palabras que, a su vez, constituía una suma de letras; de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos. En los gra-

dos más avanzados, los contenidos de las horas de Lengua estaban constituidos, básicamente, por cuestiones gramaticales y ortográficas. En este sentido, la idea era que, conociendo gramática y ortografía, el niño iba a estar capacitado para leer y escribir.

Más adelante, los aportes de la lingüística del texto y la pragmática introdujeron otros saberes como necesarios, entre ellos, algunas características de los distintos tipos de texto y ciertas nociones textuales, tales como la cohesión y la coherencia de las escrituras. Entonces se decidió disminuir la cantidad de horas que se destinaban a la enseñanza de ortografía y gramática, para dedicarlas a dar a conocer las características formales de los distintos tipos de texto y dichas nociones de cohesión y coherencia.

Pero la situación no tenía coherencia, hasta tal punto que hace más de diez años decíamos:

> En lo que respecta al contenido de Lengua, coexisten en los programas temas que provienen de diferentes teorías lingüísticas. Sujetos, modificadores directos, tipos de texto, comunicación, adjetivos, cohesión y coherencia textual, verbos y pronombres bailan una anarquizante danza delante de los ojos azorados del docente. El resultado consiste en una transmisión inconexa de estos conceptos a cargo de maestros que tienen que aparentar tranquilidad frente a los ojos azorados de sus alumnos.
>
> Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, 1993:13.

La acertada reflexión didáctica de Lerner mencionada anteriormente, que concibe *las prácticas sociales de lectura y escritura* como el centro del objeto de enseñanza, constituye un aporte inestimable para abandonar este escenario. El aprendizaje de estas prácticas se da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos.

Por ejemplo, leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar

en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas: el lector interpreta, anticipa; cuando algo no tiene sentido o resulta contradictorio, vuelve atrás a fin de verificar si leyó mal o si el texto tenía algún error; infiere lo que no está escrito explícitamente...

Si partimos de esta concepción de lectura, nuestro accionar en el aula tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen este tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social. Si, por el contrario, concebimos la lectura como la capacidad de reconocer las letras, identificar los fonemas correspondientes y establecer la relación entre ambos para acceder al significado, propondremos actividades que apunten a garantizar esos conocimientos y asociaciones.

Ahora bien, para poder participar con solvencia en las prácticas sociales de lectura y escritura de diferentes tipos de textos, los alumnos deben apropiarse del *sistema de escritura* y del *lenguaje escrito.* Numerosas investigaciones psicogenéticas han puesto de manifiesto que los niños se aproximan simultáneamente a estos dos aspectos de los textos cuando realizan prácticas de lectura: el sistema de escritura y el lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991a y 2001; Teberosky, 1991; Tolchinsky, 1993).

Entendemos por *sistema de escritura* a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos. El *lenguaje escrito,* que Claire Blanche-Benveniste (1982) denominó *lenguaje que se escribe,* alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera.

En función de las investigaciones pioneras de Ferreiro y Teberosky, hace ya casi tres décadas que comenzaron a legalizarse las escrituras no convencionales de los niños: los grafismos primitivos, las escrituras sin control de cantidad, las unigráficas, las que exigen diferencia-

ción para representar distintas palabras, las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas, que todavía no respetan las convenciones ortográficas. Estas producciones son consideradas verdaderas "escrituras" que enfrentan al niño con situaciones potenciales de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual en lo que se refiere al aprendizaje del sistema de escritura. Comenzaron a ser aceptados, asimismo, los textos infantiles que dan cuenta del proceso por el cual los pequeños van apropiándose de las características de los diversos géneros del lenguaje escrito. Actualmente, conocemos también "lecturas" que preceden a la lectura convencional. Estas cuestiones serán desarrolladas con mayor detalle en el capítulo 2, "Cómo comienza la alfabetización".

Volviendo al tema del objeto de enseñanza de la asignatura Lengua, ¿qué enseñamos?, ¿qué esperamos que aprendan nuestros alumnos a través de nuestra propuesta didáctica? Nuestro objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las *prácticas sociales de lectura y escritura*, de las características de nuestro *sistema de escritura*, de las diferentes variantes del *lenguaje escrito* y accedan, asimismo, a cierto nivel de *reflexión y sistematización sobre la lengua*.

Prácticas sociales de lectura y escritura

Esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar. Esto significa que leeremos y escribiremos con ellos desde el comienzo de su escolaridad libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etcétera. El mejor camino para llegar a ser un buen lector de la prensa se construye a través de múltiples lecturas críticas de la misma. Para disfrutar del talento de los buenos escritores, es importante tener la posibilidad de realizar prolongadas y sucesivas incursiones en el mundo literario. Del mismo modo, si queremos que nuestros alumnos aprendan Ciencias Sociales y Naturales, debemos proporcionarles desde el comienzo —

y a lo largo de toda la escolaridad— un contacto permanente con textos que contengan esas informaciones.

Sistema de escritura

Propondremos situaciones para que los niños se vayan apropiando progresivamente de nuestro *sistema de escritura.* Inicialmente avanzarán hasta descubrir las características *alfabéticas* del sistema y, una vez comprendida esta faceta, deberán continuar explorando y apropiándose de los aspectos no alfabéticos, es decir, los *ortográficos.*

En este sentido, es importante que los maestros cambien el rumbo de sus intervenciones cuando los niños ya han comprendido que nuestro sistema de escritura es alfabético. ¿Qué queremos decir con esto? Que surge la siguiente paradoja: en el nivel inicial y a comienzos del primer año, los docentes hacen enormes esfuerzos para que los niños relacionen la escritura con la sonoridad. Preguntas tales como "¿Cuáles nombres comienzan con el mismo sonido?", o bien "Si escribimos *pato,* ¿habrá alguna *A*? A ver, decí la palabra *pato* a ver si te suena alguna *A*...", son frecuentes y fructíferas en esos momentos del aprendizaje. Ahora bien, cuando el niño comprende esa relación, cree que nuestro sistema de escritura es puramente alfabético y escribe sin espacios entre palabras, regularizando la ortografía a su manera (una sola letra para el fonema /*s*/, una sola letra para el fonema /*b*/, no incorporan la letra *H*, aviaunavesunanenaceseyamavacaperusitaroja, etcétera). Ese es el momento en que el maestro debe guiar a los alumnos en la construcción de otras estrategias para saber que, cuando se dice /*s*/, puede escribirse una *S*, una *C* o una *Z*, por ejemplo. Debe ayudarlos a cambiar el rumbo y comprender que la ortografía no puede ser inferida a partir de la sonoridad del lenguaje, sino que las decisiones sobre la escritura de las palabras deben ser tomadas en virtud de otros criterios implicados en la norma ortográfica que rige la escritura del castellano.

Nos referimos a las restricciones de la correspondencia entre grafemas y fonemas que no responden a la condición estrictamente alfa-

bética: una letra para un sonido y sólo ese sonido para esa letra. Es interesante plantear que, de nuestro alfabeto, sólo tres vocales (A-E-O) y tres consonantes (T-F-L) cumplen con ese requisito puramente alfabético. Como nuestro sistema tiene una base alfabética, pero mucho componente ortográfico no alfabético, las demás letras pueden compartir la misma sonoridad (B-V, LL-Y, S-C-Z, G-J, Y-I), o bien, tener una doble sonoridad (C, G), o incluso, carecer de sonoridad (H, U en GUE o en QUE), etcétera. Por esta razón, la norma ortográfica indica qué letra debe ir en cada palabra cuando la sonoridad no es suficiente para decidir qué letra debe colocarse[1].

El aprendizaje ortográfico se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad y constituye un proceso complejo que comienza cuando los niños trascienden esa escritura regularizada alfabéticamente y empiezan a preguntar con cuál letra se escriben aquellas palabras cuya sonoridad permite más de una opción.

Lenguaje escrito

Simultáneamente, los niños participarán de situaciones didácticas en las que irán conociendo las propiedades del lenguaje escrito.

Insistimos en la simultaneidad de la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Hace ya varios años decíamos:

> La historia de la enseñanza de la escritura exhibe una serie de métodos en los que se advierte claramente la concepción subyacente: el alumno debe aprender primero el sistema de escritura y, recién cuando domine el conocimiento acerca de la forma de las letras y su relación con la sonoridad, unido a las convenciones de separación entre palabras, algunos signos de puntuación, etc., podrá acceder a relacionarse con el lenguaje escrito encarnado en los textos de circulación social (tarea que la escuela no suele asumir, porque habitualmente limita la oferta lectora a textos didácticos incluyendo, en el mejor de los casos, algunos textos literarios). La lectura de noticias, editoria-

[1] Para ampliar la información referente a la ortografía, su enseñanza y evaluación, recomendamos consultar: Kaufman (2005): "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida*, año 26, páginas 6 a 20.

les, instructivos, textos publicitarios, cartas, reportajes, etc., queda librada a las posibilidades extraescolares de los alumnos. Dentro de esta concepción, durante el primer período de su alfabetización (que puede extenderse a todo el primer año escolar), el niño está condenado a tener una íntima y cotidiana relación con enunciados tales como "Mamá amasa la masa", "Ema upa a su pipí", "Moma upa a mi pío" o "Esa osa se asa sola". Quiero aclarar que estas frases no han sido inventadas por mí (no es fácil tener una imaginación tan frondosa...), sino que han sido recolectadas en cuadernos y libros escolares. Antes de continuar, pediría al lector que anticipe qué puede hacer Ulises en un cuaderno de primer grado. Tengo la certeza de que le va a resultar bastante dificultoso acertar. Aparentemente el personaje mencionado en dicho cuaderno no tendría mucha relación con el protagonista de *La Odisea*, ya que este Ulises se dedica a... ¡ulular la ola! Sí. La frase "Ulises ulula la ola" aparecía encarnada en una inocente caligrafía infantil en un cuaderno de primer grado, seguida por un rutilante "¡Muy bien!". Y me pregunto: ¿qué es lo que estaba "muy bien"? ¿La posibilidad de copiar sin errores algo casi ininteligible e impronunciable que no forma parte de ningún género textual?
Si se tratase solamente de un trabajo de destreza manual, la situación no sería demasiado grave. Pero este tipo de enunciados conlleva una consecuencia más severa vinculada con la lectura, que consiste en entorpecer o imposibilitar las posibilidades anticipatorias del lector. Cuando afirmo que esta consecuencia es severa, lo hago desde el marco aportado desde hace varias décadas por importantes investigaciones psicolingüísticas que han evidenciado fehacientemente que la anticipación es una de las estrategias básicas que ponen en juego los lectores expertos...

Ana María Kaufman, 1998: 49-50.

Estamos convencidos de que el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización. Asimismo, sostenemos que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos. Por esta razón, nuestra propuesta didáctica incluye, desde las salas del nivel inicial y las aulas de primer grado, la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circu-

lación social. Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., desde que entran en la escuela, y los irán escribiendo y leyendo de diferentes maneras hasta que puedan hacerlo de manera convencional.

Reflexión y sistematización sobre la Lengua

Es bastante frecuente que el contenido de Lengua en Segundo Ciclo consista, principalmente, en la enseñanza de reglas ortográficas, en el análisis de las oraciones y de las clases de palabras. El problema más importante es que mucho tiempo que podría ser dedicado a situaciones de lectura y escritura se utiliza para la transmisión de este tipo de nociones. Muchos docentes que se inscriben en una postura constructivista de la enseñanza de la Lengua y que comparten nuestra postura de que se aprende a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos plantean si debemos formar niños gramáticos o personas que sepan leer y escribir. Argumentando que las reflexiones y sistematizaciones de cuestiones vinculadas con la gramática oracional no contribuían a mejorar las habilidades lectoras ni las posibilidades escritoras de los alumnos llegaron, incluso, a proponer que se abandonara la enseñanza de la gramática oracional en la escuela primaria.

Nuestra posición difiere de ambos extremismos. Creemos que, en efecto, la enseñanza de las clases de palabras y de las nociones de gramática oracional desarticuladas de los textos no constituyen una contribución feliz para la formación de buenos lectores ni incide positivamente en que los niños escriban mejor, pero esto no significa que consideremos que no deban trabajarse estos aspectos con los alumnos.

> Hay estrategias que garantizan la cohesión de cualquier tipo de texto. Muchas veces hemos escuchado en las clases opiniones de los niños acerca de escritos realizados por sus compañeros ("repetir tanto queda mal", "así no se entiende", "quedaría

> mejor si le pusiéramos dos puntos", "no se sabe quién está hablando", etc.), que sugieren directamente la aplicación de algunas de dichas estrategias. La sustitución lexical (uso de sinónimos), la pronominalización (uso de pronombres), la elipsis (o supresión; un caso típico de elipsis sería, en castellano, el sujeto tácito o desinencial) son estrategias que ningún docente dudaría en sugerir a sus alumnos para la elaboración de sus textos. ¿Dónde estaría, entonces, la diferencia con nuestra propuesta? Si se trata de no poner nombres a las cosas, es decir, de no designar a los pronombres: pronombres, o al sujeto: sujeto, se trataría de una cuestión secundaria, que no ameritaría una discusión. No existe ninguna razón para que un niño de grados medios no pueda designar los elementos constitutivos de los textos por sus nombres.
>
> Ana María Kaufman, 1998: 142.

Pero no se trata solamente de enseñar las denominaciones de las diferentes unidades de la lengua. Intentaremos explicar esto a través de un ejemplo.

Hace un tiempo, en una clase de 4.° grado, los alumnos estaban corrigiendo junto con la maestra un borrador de un cuento escrito por un compañero. El personaje central se llamaba Juan, y el fragmento que estaban analizando era el siguiente: "Los aullidos se oían cada vez más fuertes en la oscuridad del campo. Juan estaba muy asustado y comenzó a temblar. Al cabo de unos minutos, Juan empezó a gritar y se tapó la cabeza para no oírlos. Pedro, el amigo de Juan, intentó calmarlo pero no tuvo éxito".

Lo primero que sugirieron fue suprimir "Juan" en la tercera oración para no repetir tanto. Luego transformaron la oración siguiente de esta manera: "Su amigo Pedro intentó calmarlo pero no tuvo éxito". La maestra les explicó que el primer cambio que propusieron consistía en omitir el sujeto, les comentó que esa oración quedaba con un sujeto tácito y que la idea que habían tenido era excelente para que el texto quedara mejor. Un niño comentó: "¡Ah! El sujeto tácito es ese que no está, pero uno sabe cuál es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento. Tiene que estar". Esta alternativa implicó,

por un lado, que los chicos conocieran la denominación correcta (que constituye un dato de gramática oracional) pero, a la vez, fue fuente de aprendizaje de un mecanismo adecuado de cohesión textual. En la cuarta oración del fragmento, la maestra les informó que, para evitar la repetición de "Juan", habían usado un pronombre. Los niños se sintieron muy orgullosos.

Situaciones como esta difieren sensiblemente de las clases de gramática en las que se proponen oraciones aisladas para identificar sujetos y predicados. Nos referimos a una escena repetida en las aulas: una maestra escribe en el pizarrón "Corrieron velozmente por el campo" y enseña que, en esta oración, el sujeto está tácito y es "ellos". Ningún niño duda un instante acerca de que si dice "corrieron" se trata de ellos o ellas. Ningún niño con una competencia lingüística normal cree que pueda decirse "ella corrieron" o "yo corrieron"... Lo que verdaderamente importa es por qué el sujeto no está expreso en esa oración. Y eso está estrechamente ligado a su posición en un texto.

Ahora bien, además de lo que acabamos de mencionar —los mecanismos de cohesión que rigen cualquier tipo de texto—, hay construcciones oracionales que suelen formar parte de algunos textos con mayor pertinencia que de otros. Por ejemplo, los textos argumentativos demandan el uso de oraciones complejas, con subordinaciones y conectores causales; los textos narrativos necesariamente van a incluir conectores temporales; las formas impersonales y la voz pasiva aparecen frecuentemente en las noticias periodísticas, etcétera. Creemos que dichas nociones deben ser tratadas cuando se encare la producción de los textos correspondientes pero, además, el docente debe proponer situaciones específicas de reflexión y sistematización. Sólo desde esta perspectiva, estas informaciones servirán para formar mejores lectores y escritores.

En el octavo capítulo, se proponen varias situaciones independientes de la reflexión y sistematización de las cuestiones ortográficas y gramaticales.

CAPÍTULO 2

Cómo comienza la alfabetización

Ana María Kaufman

En este capítulo, nos centraremos en las "escrituras" que producen los niños por sí mismos en primer año, antes de entender que nuestro sistema de escritura es alfabético, y en las "lecturas" que preceden a la lectura convencional y que implican pasos previos y necesarios para llegar a ella.

Asimismo, incluiremos cuatro cuadros en los que tratamos de pormenorizar qué es lo que tenemos que enseñar y cómo podemos valorar si nuestros niños están aprendiendo a leer y a escribir cuando todavía no han comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Estos cuadros podrán ser utilizados en segundo año cuando las lecturas y escrituras no convencionales de los alumnos perduren más allá del primer año escolar.

Queremos aclarar que, tanto en primer año como en segundo, estos niños participarán junto con los demás compañeros en las situaciones y modalidades organizativas de las actividades que se describen en el próximo capítulo. Esto significa que los maestros planificarán actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de escritura y secuencias de lectura para todos sus alumnos, además de las intervenciones específicas que pondrán en juego con los niños cuyo avance sea más lento.

¿Cómo leen los niños que "todavía no saben leer"?

Los alumnos que "todavía no saben leer" pueden hacerlo a través de los adultos o de algún otro niño que ya sepa leer convencionalmente o por sí mismos mediante estrategias que también utilizan los lectores expertos (Lerner, 1996; Kaufman, 1998; Castedo, Siro y Molinari, 1999). Comentaremos ambas posibilidades.

Leer a través del maestro

Este tema será expuesto con mayores detalles en el próximo capítulo, pero queremos enfatizar su importancia en primer año. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan.

La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el *lenguaje escrito,* que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etcétera (es decir, de los diferentes géneros). Asimismo, ese lenguaje escrito incorpora la manera particular que, en cada caso, eligió el autor para narrar ese cuento destinado a un público infantil o adulto, para redactar esa noticia o esa nota de enciclopedia, dar las instrucciones en esa receta de cocina tomando en consideración al lector (es decir, los recursos discursivos puestos en juego).

La lectura del adulto no suele ser considerada como una verdadera lectura del niño. Por lo general, los docentes consideran que el alumno está leyendo sólo cuando lo hace por sí mismo.

Si así fuera, como en esta situación los niños pequeños tienen muchas más posibilidades de explorar cuestiones vinculadas con el sistema de escritura que aspectos centrales del lenguaje escrito, este contacto se vería muy postergado. ¿Cómo puede apropiarse un niño de 3 ó 4 años de la estructura narrativa de un cuento, de las características prescriptivas de una receta de cocina o de la naturaleza descriptiva de una nota de enciclopedia de animales, si no es a través de la lectura de un otro? ¿Cómo puede disfrutar ese mismo niño de las extraordinarias aventuras de sus personajes favoritos si no está vehiculizado por una voz interpretante? Emilia Ferreiro, en un texto excelente, propone denominar *interpretación* al acto que transforma las marcas en objetos lingüísticos y sugiere llamar *intérprete* al sujeto

que realiza el acto de interpretación. Y luego agrega que, cuando este acto se realiza para un otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete, el intérprete se convierte en interpretante. "¿Cómo se pasa de la escritura-conjunto-de-marcas a la escritura-objeto-simbólico? A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico". (Ferreiro, 1996).

En las salas del nivel inicial y en las aulas de primero, los maestros dedican varias sesiones semanales a leer cuentos a sus alumnos. El objetivo consciente más generalizado suele ser "entretener a los niños" o "hacerles conocer historias interesantes". Cuando les leen un cuento, no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes, sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos... Y esto vale para cualquier texto que los docentes lean a sus alumnos. Cada niño, en la medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer. Es importante señalar que, en este caso, los alumnos no exploran aspectos del sistema de escritura.

Consideramos que este derecho y este placer de incursionar en un texto a través de otro, que presta su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando al alumno le llega el momento de convertirse en intérprete. Hay muchos niños a los que les resulta dificultoso leer o no les gusta hacerlo. El maestro-interpretante permitirá con sus lecturas que estos chicos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Y tal vez llegue un día en que, casi sin darse cuenta, tomen el lugar del otro y comiencen a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles.

Leer por sí mismos

Veamos ahora la alternativa de que los niños pequeños lean por sí mismos. ¿Cómo, si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Pues usando las mismas estrategias básicas que los lectores exper-

tos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto.

Cuando los niños leen por sí mismos, no sólo se vinculan con el *lenguaje escrito*, también comienzan a explorar el *sistema de escritura*, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje.

En esta primera etapa de su aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tienen escrituras como, por ejemplo, los envases. Al comienzo, los niños centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrán decir. Por ejemplo, ante una escena en la que aparecen en segundo plano unos aborígenes, unas carpas, unas lanzas y, en primer plano, un caballo, acompañada por el epígrafe "INDÍGENAS DEL NOROESTE", creen que en el texto dice *caballo*. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación —por ejemplo, considerar que "caballo" no puede empezar con "l"—, y también atienden a la longitud de las escrituras con el mismo fin —en este ejemplo, advierten que la escritura tiene tres segmentos y que debe decir algo más que un solo nombre—. Finalmente, poco a poco, logran leer independizándose de las imágenes y de los soportes materiales.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, si el maestro proporciona información acerca del contenido total de lo que dice. Los niños, gradualmente, van identificando palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y, también, la longitud de las escrituras. Según cuál sea el material que el docente proporcione, estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse, en mayor o menor medida, con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito. Cuando les hace explorar el texto escrito de una estrofa de una canción conocida, el niño se vincula con el lenguaje escrito (advirtiendo, por ejemplo, que cada verso no ocupa todo el renglón y que eso sucede en el género poético) y con el sistema de escritura (utilizando letras para identificar palabras). En cambio,

escritos en tarjetas, su exploración se centra sólo en el sistema de escritura, porque en ese material no hay textos, sino palabras.

Poco a poco, los niños van aplicando las mismas estrategias que fueron construyendo en sus lecturas no convencionales – anticipar, coordinar informaciones, inferir, utilizar índices para autocorregir o corroborar sus anticipaciones, etcétera— para leer autónomamente textos, aunque no estén acompañados de imágenes ni cuenten con información exacta acerca de su contenido.

En estos casos, las situaciones didácticas revisten una importancia crucial, ya que deben brindar contextos válidos para que los niños puedan ir ensayando dichas coordinaciones.

Claudia Molinari, en un artículo denominado "La intervención docente en la alfabetización inicial", plantea lo siguiente: "Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextuada, es decir, siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal". (Molinari, 2003: 64).

En cuanto al *contexto material,* Molinari aclara que muchos textos de circulación social suelen incluir dibujos o fotos. En estos casos, los niños anticipan el contenido del texto en virtud de las imágenes, y también a partir de las características materiales del portador, que brindan pistas acerca de su contenido (diarios, libros, envases, folletos, etcétera). El *contexto verbal* es proporcionado por el docente para trabajar con textos que no están acompañados por imágenes. En esos casos, el maestro brinda información global acerca de lo que está escrito. El trabajo intelectual que los niños ponen en acto cuando "leen" de estas dos maneras puede consistir en *anticipar lo que cree que dice o en ubicar dónde dice lo que él sabe que dice* (a partir de la información previa suministrada por el docente).

¿QUÉ ENSEÑAMOS A LOS NIÑOS PARA QUE APRENDAN A LEER Y CÓMO SABEMOS SI LO ESTÁN LOGRANDO?

En las situaciones de lectura a través del maestro

Tal como se señaló reiteradamente, leer es construir significado: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesoria, establecer relaciones entre diferentes datos incluidos en el texto, etcétera. Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están leyendo a través de su voz. El docente pone a los alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios y se brinda a sí mismo como un modelo de lector en voz alta. En estas situaciones, los niños también conocen las características de los diferentes portadores de texto con los que interactuamos habitualmente: libros, periódicos, revistas, manuales de instrucciones, folletos, entre otros.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de lectura por sí mismos, de escritura y de comunicación oral.

En los cuadros de lectura, en la columna izquierda, aparecerán los contenidos y las estrategias que esperamos que el niño adquiera y, en la columna derecha, ejemplos de algunos indicadores de que esos aprendizajes están teniendo lugar.

EN LAS SITUACIONES DE LECTURA A TRAVÉS DEL MAESTRO	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
A construir el significado de los textos usando e incrementando los conocimientos que los chicos tienen sobre los *portadores* y sobre el *lenguaje escrito*.	**Si realizan anticipaciones sobre el contenido de diferentes textos o si localizan información a partir de sus conocimientos sobre los siguientes aspectos.** *Las características de los portadores de texto.* - Después de participar en reiteradas situaciones de lectura de noticias a través del maestro, los niños son capaces de indicar al docente en qué sección del diario puede ubicar la información sobre algún hecho importante que haya ocurrido en esos días. - Otro caso, si el maestro muestra a los niños distintos portadores (libro, diario, enciclopedia), ellos seleccionan el adecuado y explican por qué saben que allí encontrarán el texto que buscan o les interesa (tapas, tipo de ilustraciones, forma del texto, etcétera). *Ciertas características típicas del género.* - El maestro lee un fragmento de una nota enciclopédica y solicita a los niños que anticipen qué otra información puede aparecer en lo que resta del texto. - Otro ejemplo, frente a la lectura de una nota periodística acerca de la llegada de una jirafa al zoológico, el docente distorsiona el comienzo del artículo reemplazándolo por una fórmula característica de los cuentos tradicionales: "Había una vez una jirafa"... Los niños rechazan esa "lectura" por no ser propia del género correspondiente. - Identifican y comparan la manera peculiar en que se caracteriza a los lobos como personajes en los cuentos ("Caperucita Roja", "Los tres chanchitos") con los rasgos

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
(A construir el significado de los textos usando e incrementando los conocimientos que los chicos tienen sobre los portadores y sobre el *lenguaje escrito*).	del mismo animal descriptos en una nota enciclopédica. Un niño toma un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comienza a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado". **Si construyen el significado del texto estableciendo relaciones entre los datos.** - El maestro va leyendo un cuento y se detiene en determinados momentos para verificar si los niños están entendiendo, a partir de preguntas de este tipo (cuando en el texto se hubiera mencionado previamente un personaje o un lugar y luego volviera a referirse a él): MAESTRO *(lee)*: "Él se levantó y salió corriendo..." *(interrumpe la lectura)*. ¿Quién es él, a quién se refiere? O bien: MAESTRO *(lee)*: "Todos se dirigieron apresuradamente hacia allí..." *(interrumpe la lectura)*. "¿Hacia dónde iban todos?". **Si reconstruyen el contenido de un texto leído o solicitan la relectura de fragmentos que no han comprendido.** - Una posibilidad es que, antes de la lectura de la segunda parte de un texto, comenten o relaten el significado de lo leído anteriormente, como cuando un cuento se lee en dos días consecutivos.

- Otra opción es que el maestro lea a los niños una novela y que interrumpa su lectura al finalizar cada capítulo. Al retomarla, luego de algunos días, los niños reconstruyen *el contenido de los capítulos leídos hasta ese momento.*
- Otro caso, si el grupo ha seguido un tema de actualidad a través del diario, el maestro pide a los niños que recuerden cómo se ha desarrollado el tema hasta ese momento.
- Puede suceder que, cuando los niños no comprenden o tienen dudas sobre el significado de un fragmento leído por el maestro, soliciten otra lectura de este o formulen *preguntas sobre datos puntuales para rectificar su interpretación.*

Si amplían su vocabulario incorporando palabras y expresiones propias de los diferentes géneros.

- Cuando los niños leen por sí mismos en voz alta —*antes de hacerlo de manera convencional*—, van dando vuelta las páginas del libro y relatan la historia guiándose por las imágenes. En esos casos, utilizan palabras y expresiones propias del lenguaje escrito, de las que se han apropiado leyendo a través del maestro: *había una vez*, el lobo *atrapó* a la *niña*, el ciervito *brincó*, el conejo era muy *veloz*, etcétera.

Si descubren que una misma historia puede ser contada de diferentes maneras apelando a *distintos recursos estilísticos*.

- La maestra lee el original de la fábula *La liebre y la tortuga* (que es breve y conciso y luego, lee una adaptación en la que los personajes tienen vestimenta de personas, hay un parlamento rimado de la liebre, burlándose de la tortuga, que se reitera varias veces a lo largo del texto ("Tortuga, tortuguita, tan lenta y tontita, ¿no quieres una lechuga para apurar las patitas? Ja, ja, ja"); se agregan episodios en los que se incluyen elementos de la actualidad (la liebre va a un parque de diversiones), etc. Guiados por la maestra, los niños comparan

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
	ambos textos y comprueban que se trata de la misma historia, pero que son diferentes relatos, es decir, que está narrada de distintas maneras.
A compartir sus experiencias como lectores con otros, pares o adultos.	**Si solicitan al docente que les lea determinados textos y manifiestan interés por llevarse libros a sus casas.** - Puede suceder que pidan la lectura de textos de algunas revistas, suplementos, cuentos, etc. Expresan su interés con frases como "¿Hoy no nos vas a leer?". - O que, en una situación de funcionamiento de préstamos semanales de libros de la biblioteca del aula, siempre lleven libros a sus casas para que se los lean. **Si confrontan con sus compañeros la interpretación de diferentes textos.** - Es posible que después de la lectura de una receta a través del maestro, dos alumnos discutan acerca de la cantidad necesaria de uno de los ingredientes. Como no se ponen de acuerdo, toman la receta y tratan de verificar, por sí mismos, cuál era la correcta. - O que, en un proyecto de elaboración de un fascículo sobre las sociedades lejanas en el tiempo destinado a los compañeros del Jardín, discutan acerca de cuáles textos sobre los egipcios —que el maestro les ha leído— tienen información más adecuada para incluir, tomando en cuenta los destinatarios. **Si expresan y explican su opinión sobre los diferentes textos leídos.** - Es posible que, luego de haber leído varios cuentos durante la semana, los niños dicten al maestro sus recomendaciones para que sean expuestas en una cartelera colocada fuera del aula, para que puedan leerlas compañeros de otros grupos.

EN LAS SITUACIONES DE LECTURA POR SÍ MISMOS	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
	- Cuando, al concluir la lectura de cada cuento, el maestro consigna en una cartelera el título de este y escribe, al lado, las opiniones que los niños le dictan sobre esos textos.
A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material: imágenes o características del portador.	**Si acuden al portador adecuado según el propósito de la lectura, basándose en sus características materiales.** - Si tienen que investigar las características de un animal acuático, puede suceder que los chicos acudan a una enciclopedia de animales e intenten ubicar la información a partir de las imágenes. Es posible que ubiquen el nombre de aquellos en los textos de referencia. **Si localizan información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que les sirvan de indicadores.** - Por ejemplo, se informan acerca del resultado de un partido de fútbol entre River y Boca jugado el día anterior acudiendo a la Sección Deportiva, identificando la foto correspondiente y la tabla en que aparecen los resultados. Conocen los números que indican los goles e identifican los equipos por una de las iniciales ("Aquí dice *River* porque empieza con la de *Ricardo*. Entonces, en la otra dice *Boca*"). **Si anticipan el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los portadores.** - Es posible que un niño tome un libro de cuentos tradicionales que su maestra ha leído en otras oportunidades y comience a contar un cuento nuevo, guiándose por las imágenes. El texto construido incluye expresiones características de ese tipo de

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
(A anticipar el significado de un texto coordinando datos de la escritura con datos del contexto material: imágenes o características del portador).	texto, empezando con "Había una vez" o "Hace muchos pero muchos años", utilizando palabras típicas del lenguaje escrito correspondiente a esos cuentos: "El lobo atrapó al cerdito", o bien cerrando con una fórmula del tipo: "Y colorín, colorado, este cuento ha terminado". - También, dada una receta, identifican de qué comida se trata en función de la ilustración. Luego intentan saber cuáles son los ingredientes explorando la lista correspondiente. - Otra opción es que, en el marco de un proyecto de producción de una revista de historietas, los niños exploran una viñeta en la que la imagen representa un edificio en llamas, delante del cual aparece un superhéroe conversando con otro personaje. El texto del globo correspondiente a este último dice: "Misión cumplida. Estos delincuentes ya no volverán a molestar". Una alumna anticipa el contenido de la siguiente manera: "Hemos vencido al enemigo... y creo que no dice nada más porque tan largo no es". **Si coordinan su anticipación basada en la imagen con su conocimiento de algunas letras que son tomadas como índices y/o la extensión de la escritura que acompaña la ilustración.** - Por ejemplo, en un juego, hay dos tarjetas en las que aparece la imagen de un elefante. Debajo de una, dice "ELEFANTE". La otra tarjeta dice "EL ELEFANTE TIENE TROMPA Y COLMILLOS". Un niño decide que: "En la primera dice *elefante* porque empieza y termina con e, y en la segunda, también dice *elefante* (señala correctamente la palabra), pero dice algo más del elefante porque tiene muchas letras".

	Si adjudican igual significado a escrituras idénticas. - Puede ocurrir que una niña, mientras señala la palabra ROJA en un cartel pintado del mismo color y que tiene la escritura SALA ROJA en letras negras, diga: "Acá dice *roja*, porque tiene las mismas letras que están en la tapa de *Caperucita Roja*".
A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen.	**Si utilizan algunas letras como índices y, también, la longitud de la escritura para decidir dónde dice algo determinado.** - Dada una situación de lectura de un cuadro en el que figuran los días de la semana en la primera columna y el cuento que cada día la maestra había acordado leerles en la segunda columna, los niños deban decirle a la maestra cuál cuento corresponde leer ese día (martes). Identifican el día en la primera columna: "Hay que mirar aquí (señalando MARTES en la primera columna) porque esta (señala la inicial) es la *ma*". Miran el título que aparece en esa fila en la columna de la derecha, y un niño sostiene que dice *Pinocho*. Otro refuta su postura con los siguientes argumentos: "No es *Pinocho*, es *El gato con botas* porque empieza con *e* y es largo y tiene muchas letras". - O que, en una situación de juego con un dominó con imágenes y los nombres de los objetos, una niña diga "Esta (imagen de un indio) va con esta (escritura INDIO) porque empieza con la *i*". Rechaza otra que dice IGLESIA "porque tiene que terminar con o y no tiene que tener la *e*". - En otra, una maestra pide a sus alumnos que cada uno vaya eligiendo la tarjeta con el nombre de un compañero presente para certificar la asistencia del día. En este caso, una niña toma una tarjeta que dice RODRIGO e informa, sin mucha

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
(A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen).	seguridad, que es la tarjeta de Romeo. Después de pensar unos segundos, la cambia por la que dice ROMEO, justificando el reemplazo porque "en *Romeo* no puede ir la *i*, ¿no?". **Si identifican un fragmento de una canción conocida.** - Es posible que, en el marco de un proyecto de elaboración de un cancionero, la maestra ponga en el pizarrón un afiche con la primera estrofa de una canción de María Elena Walsh conocida por ellos. Reparte una fotocopia de ese texto cada dos niños y les lee cuál es la parte de la canción que está escrita allí. OSÍAS, EL OSITO EN MAMELUCO, PASEABA POR LA CALLE CHACABUCO, MIRANDO LAS VIDRIERAS DE REOJO SIN ALCANCÍA PERO CON ANTOJO. Luego les pregunta qué creen que dice en el primer renglón, dónde dirá *Osías*, dónde *osito*, por qué creen que ambas escrituras empiezan con la misma letra, etc. Una vez finalizada la tarea de identificar partes, pueden atender también a cuestiones del *lenguaje escrito* como, por ejemplo, por qué este texto no se escribirá ocupando todo el renglón, aludiendo a una espacialización característica de ciertas poesías. **Si identifican las diferentes palabras en el título de un libro.** - Puede ocurrir que dos niños vayan a buscar a la biblioteca del aula el libro que la docente debe leerles ese día, cuyo título es *¿Quién tiene el sombrero amari-*

(A interpretar las partes de un texto breve, cuyo contenido global conocen).	*llo?*, y se lo entregan. La maestra muestra la tapa a todos (que están sentados en el piso, dispuestos a escuchar) y les comenta: "Aquí dice el título del libro, ¿se acuerdan de cuál es?". Después de que varios responden adecuadamente, les pregunta: "Si en todo dice *¿Quién tiene el sombrero amarillo?*, ¿qué dirá en esta parte?". (Señala la palabra *amarillo*). Hay disparidad de respuestas: algunos creen que dice *sombrero amarillo*; otros piensan que dice *sombrero*; y otros, *amarillo*. Finalmente, un niño de este grupo fundamenta: "Empieza con *a* y termina con *o*. Tiene que ser *amarillo*". **Si identifican diferentes títulos que comparten un fragmento.** - Por ejemplo, la maestra presenta a sus alumnos cuatro libros de Graciela Cabal. Les comenta que es una escritora argentina que escribía muy lindos cuentos para niños y que hizo varios sobre un personaje que se llama *Tomasito*. Les muestra las cuatro tapas diciendo, sin señalar: "Uno se llama *Tomasito*; otro, *Tomasito va al jardín*; otro, *Tomasito y las palabras*; y el otro, *Las vacaciones de Tomasito*. Hoy les voy a leer *Tomasito*, que habla de cuando Tomasito nace; y mañana leemos *Tomasito y las palabras*, que trata de cuando Tomasito aprende a hablar. Quiero que se junten en parejas y piensen bien cuál es el de hoy y cuál será el que les tengo que leer mañana. Para que todos puedan ver bien, voy a escribir los cuatro títulos en el pizarrón en letra de imprenta mayúscula". Luego pregunta: "¿Ya pensaron? Bueno, ¿en cuál dice *Tomasito* y en cuál, *Tomasito y las palabras*?".

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
A comenzar a leer, de manera convencional, textos breves con mayor independencia de las imágenes.	**Si leen autónomamente textos breves acompañados por imágenes.** - Es posible que los niños comiencen a poder leer de manera convencional buenos cuentos muy ilustrados y con textos breves, historietas, epígrafes que acompañan fotos de los periódicos, etcétera. **Si leen autónomamente textos breves sin imágenes.** - Por ejemplo, buscan y leen el título de un cuento determinado en el índice de una antología para ubicar la página en la que se encuentra. -Leen adivinanzas en las que, si bien hay imágenes, estas sólo ilustran las respuestas como, por ejemplo: "Redondo, redondo, barril sin fondo" (acompañada por la imagen de un anillo), o bien: "A pesar de tener patas, yo no me puedo mover, tengo la comida encima y no la puedo comer". (acompañada por la imagen de una mesa). **Si leen en silencio e informan a otros acerca del contenido del texto.** - Puede ocurrir que un niño se acerque a un cuadro en el que figuran acuerdos de convivencia en el aula y comenta a los demás: "La señorita puso otra cosa ayer... Aquí dice que hay que traer siempre los útiles y no pedirlos a los compañeros". La maestra con-

	firma lo que dice el niño y comenta, riendo, que lo había puesto el día anterior antes de salir para no olvidarse, a raíz de un problema por alumnos que distraían a otros pidiendo cosas y que, al llegar a la escuela, se olvidó de leérselo y de comentarlo.
A que los chicos compartan sus experiencias como lectores con otros, pares o adultos.	**Si exploran, hojean y anticipan con otros compañeros diferentes textos literarios o no literarios.** - Por ejemplo, la maestra pide a los niños que busquen información sobre los guaraníes para una clase de Ciencias Sociales. Dos niñas hojean algunos libros de Ciencias Naturales, comentan que allí no hay nada "de indios" y descartan esos textos. Deciden que hay que buscar en otra enciclopedia. **Si solicitan ayuda a algún compañero para encontrar diferentes informaciones.** - Puede suceder que una niña que escribe de manera silábica quiera escribir la palabra *barrilete* y pregunte a un compañero "¿Cuál es la *ba*?". El amigo le indica que vaya a fijarse en el Banco de Datos, en el que hay una cantidad de imágenes acompañadas por los nombres de los objetos. Ella se dirige al panel, busca y replica que allí no hay ninguna palabra que empiece con *ba*. El niño le responde que se fije en CABALLO. Ella explora la palabra y resuelve el problema de su escritura, usando la *B*. **Si leen en voz alta para los demás algún texto que les haya gustado o les resulte de interés.**

¿CÓMO ESCRIBEN LOS NIÑOS CUANDO TODAVÍA "NO SABEN ESCRIBIR"?

Los niños pueden hacerlo a través del maestro o escribir por sí mismos. Comentaremos ambas posibilidades.

Escribir a través del maestro[1]

Efectivamente, los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones.

¿Qué aprendizaje está realizando el alumno en ese tipo de situación? Está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario; a elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro); a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias... En suma, está aprendiendo a escribir.

Es importante recordar que, en las situaciones de dictar al maestro, es este quien se hace cargo del sistema de escritura; y la actividad de los niños se concentra en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (género, coherencia, cohesión) y con aspectos discursivos (tomar decisiones vinculadas con el propósito y con el destinatario o lector).

Escribir por sí mismos

Los alumnos que "todavía no saben escribir" también pueden *escribir por sí mismos*.

El libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, fue publicado hace más de veinticinco años, en 1979. En él se describían ya diferentes maneras en que los chicos iban escribiendo y leyendo en un proceso constructivo que les permite arribar a las maneras convencionales de leer

[1] Para más detalles, ver el capítulo 3.

y escribir, que son las que usamos los adultos letrados. Esas primeras indagaciones fueron convalidadas a lo largo de todos estos años en diversos países. En la década de 1980 comenzaron, asimismo, exploraciones didácticas en las aulas que permitieron sistematizar diferentes modalidades para ayudar a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

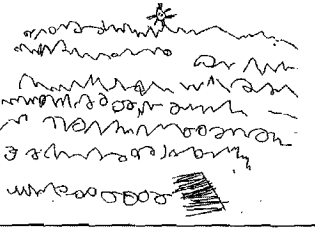
En las salas de jardín y en las aulas de primer año, conviven esas diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para la comprensión de nuestro sistema alfabético y que responden a distintas hipótesis que los niños van construyendo para comprender dicho sistema. La coexistencia de algunas de estas hipótesis presenta problemas que obligan a los niños a poner en juego estrategias de solución que constituyen avances en su aprendizaje.

> Las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita han puesto de manifiesto que las producciones de los niños no son caprichosas, que podemos descubrir en ellas reglas que las orientan, principios que las justifican. No voy a abundar mucho sobre este tema, porque ya hay mucha bibliografía al respecto. Sólo quiero remarcar la importancia de que el maestro conozca estas ideas de los niños para trabajar con sus alumnos. Estas ideas transitan un camino que se inicia con la diferenciación de los trazados que hacen cuando quieren dibujar y cuando quieren escribir, continúa con ciertas exigencias que se agregan a estos últimos para que en esa "escritura" realmente diga algo (que tenga una cantidad mínima de letras y que estas no sean repetidas) hasta llegar a comprender la relación que hay entre nuestra escritura y la sonoridad del lenguaje. En este punto debemos aclarar que la primera aproximación sistemática en ese sentido no se corresponde a la relación entre letras y fonemas, sino que los chicos piensan, algunos durante bastante tiempo, que cada letra representa una sílaba. Los maestros que lean esta entrevista, aunque no conozcan las investigaciones dirigidas por Emilia Ferreiro, habrán escuchado a sus alumnos preguntar: "¿Cuál es la 'pa'?" o "¿Cómo se escribe la 'to'?"...
>
> Ana María Kaufman, 1998.

Tal como se señala en la cita, no abundaremos en este tema porque ha sido suficientemente publicado y difundido. No obstante, ejemplificaremos en forma somera esas escrituras. En algunos casos, son textos de diferentes géneros escritos en distintos niveles de escritura. En otros, son solamente palabras. En los primeros, agregaremos un comentario sobre el conocimiento que esos niños ponen de manifiesto acerca del lenguaje escrito[2].

Ejemplos de los diferentes niveles de escritura

1. Trazos continuos que imitan la escritura cursiva o trazos separados que imitan la imprenta (en algunos textos, podrán encontrarlos con la denominación de *grafismos primitivos*). Escritura de un volante con instrucciones contra la pediculosis:



Que nos revisen los papás la cabeza.

Poner el líquido para matar piojos.

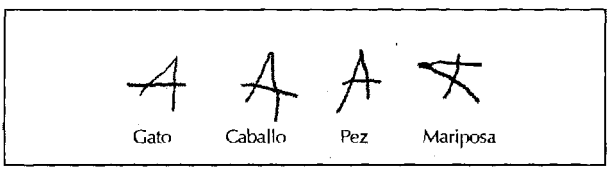
Que pasen el peine fino.

Mamá,papá, no se olviden otro día poner otra vez líquido.

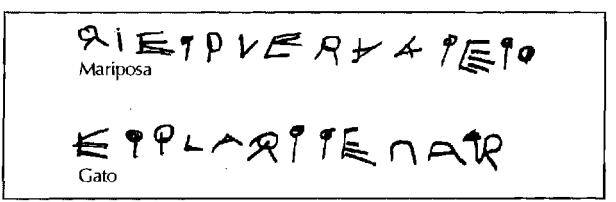
Si analizamos el conocimiento del *sistema de escritura* de quienes escribieron este volante contra la pediculosis, encontramos que diferencian la representación gráfica que utilizan para dibujar (el volante está ilustrado con un piojo en la parte superior y un peine en la inferior) y la que utilizan para escribir el texto. En cuanto al *conocimiento textual*, es bastante más avanzado del que corresponde a su trazado para escribir: respetan el género al elaborar un instructivo con los pasos correspondientes y dan claramente las indicaciones utilizando los verbos en infinitivo y en subjuntivo.

[2] El volante sobre la pediculosis, el reglamento de un juego de mesa y la noticia del partido de fútbol fueron publicados en el capítulo "Leer y escribir en el Jardín de Infantes", de Claudia Molinari, en Kaufman (comp.) (2000): *Letras y Números*.

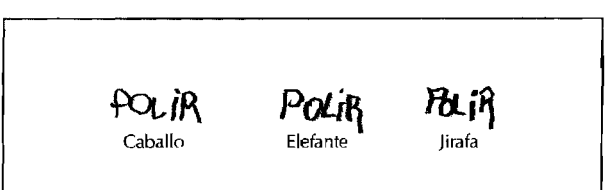
2. Escrituras de una sola letra (o de una grafía parecida a una letra) para una palabra. (*Escrituras unigráficas.*)



3. Secuencia de letras (o de grafías parecidas a letras) que abarca todo un renglón para representar una palabra. (*Escrituras sin control de cantidad.*)

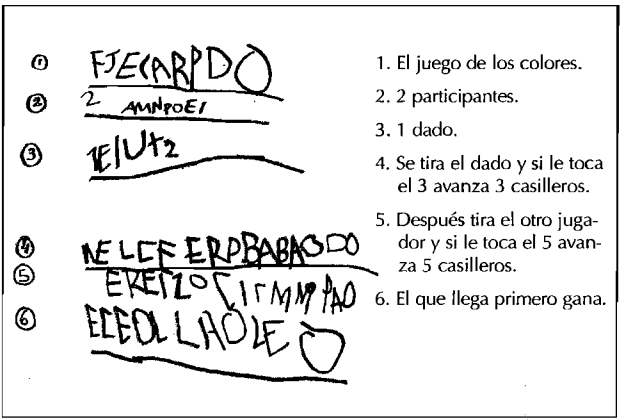


4. Escrituras iguales con un mínimo (tres) y un máximo (diez aproximadamente) de letras variadas para representar diferentes palabras (*escrituras fijas*).



Aquí el niño ya ha construido la hipótesis de cantidad (las escrituras deben tener, al menos, tres letras para que digan algo) y la hipótesis de variedad (para que porte significado, la escritura debe tener variedad de letras, no la misma letra repetida).

5. Escrituras diferentes para escribir distintas palabras (*escrituras diferenciadas*). Tomamos como ejemplo, el siguiente reglamento de un juego de mesa elaborado por niños de sala de cinco para regalarlo a compañeros de primer año.



Si analizamos este ejemplo desde la perspectiva del *sistema de escritura*, podemos identificar el nivel de conceptualización solamente en los casos de palabras aisladas: 2 JUGADORES, 1 DADO.

Aquí puede observarse que el niño realiza escrituras diferenciadas que responden a una doble exigencia: la cantidad mínima de letras para que porte significado "para que pueda decir algo" (entre tres y seis aproximadamente) y la variedad de letras que usa en las dos escrituras. En este momento del proceso, los chicos diferencian así las escrituras para que esos significados sean distintos. Es decir, se dan variaciones cuantitativas y cualitativas, pero ninguna de ellas guarda relación con la sonoridad de las palabras. Si analizamos el texto desde el punto de vista del *lenguaje escrito*, observamos que hay una adecuación interesante al tipo de texto propuesto. Vemos que hay un buen instructivo, característico del reglamento de juego. Los verbos están usados en infinitivo o en impersonal, las indicaciones son claras, y la estructuración gráfica del texto distingue dos blo-

ques: uno con el título, con los materiales necesarios y con la cantidad de jugadores, y el otro con los pasos que se deben seguir durante el desarrollo del juego.

Como muchas veces los maestros no saben cómo intervenir con los alumnos que hacen este tipo de escrituras, queremos comentar que, a nosotros, nos ha resultado muy útil plantear a nuestros alumnos situaciones en las que deban justificar el valor de sus escrituras. Una intervención puesta a prueba por una investigadora mexicana, Sofía Vernon, que resultó muy interesante, consistía en preguntarles: "¿Qué dice acá?", tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Luego dejaba dos y volvía a hacer la misma pregunta. Y así hasta que terminaba la palabra. Vernon advirtió que la primera respuesta que daban los pequeños era decir toda la palabra en cada letra o en cada fragmento visible. Por ejemplo, en la escritura de "dado" del reglamento de juego, sería así:

Maestra: —¿Qué dice en esta parte? (E [ ])
Niño: —Dado.
Maestra: —¿Y si tapo así? (EI [ ])
Niño: —Dado.
Maestra: —¿Y así? (EIU [ ])
Niño: —También dado.
Maestra: —¿Y si destapo todo? (EIUT2)
Niño: Dado...

Esta situación resulta perturbadora para el niño porque no debemos olvidar que él ya considera que la misma palabra debe escribirse siempre de la misma manera y que distintas palabras deben escribirse de manera diferente. Y, en este caso, está respondiendo que escrituras distintas pueden decir lo mismo...

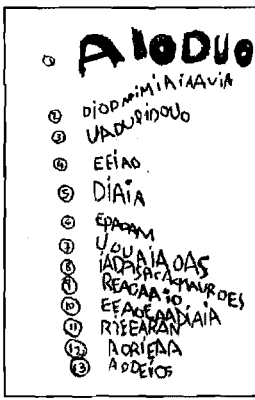
Cuando intentan resolver el problema, van dando otras respuestas hasta que llegan a considerar que, a fragmentos de la escritura, les corresponden fragmentos del sonido de la palabra y arriban a la relación entre sílabas y letras (Vernon, 1986; Ferreiro, 1991b).

Como puede observarse, las escrituras **1.** a **5.** no tienen relación con la sonoridad del lenguaje. Los niños exploran las diferentes posibilidades representativas que podría tener nuestro sistema si no fuera alfabético. El quinto caso muestra claramente que esos niños esperan que significados diferentes se escriban de manera distinta, es decir, como si se tratara de un sistema que relacionara de manera privilegiada aspectos gráficos con aspectos semánticos y no con aspectos sonoros.

El descubrimiento de la relación con la sonoridad aparece en las escrituras silábicas (**6.**) que, en algunos casos, son precedidas por escrituras diferenciadas, pero que comienzan a tomar en cuenta el aspecto sonoro inicial de la palabra. En esos casos, respetan el sonido de la primera sílaba y luego completan las escrituras con otras letras cualesquiera. Por ejemplo:

Los niños que comienzan a relacionar las escrituras con la sonoridad de esta manera pasan luego directamente a producir escrituras silábicas usando las letras efectivamente pertenecientes a las sílabas (valor sonoro convencional).

6. Escrituras en las que cada letra representa una sílaba de la palabra (*escrituras silábicas*). Noticia de un periódico mural de una sala de niños de cinco años.



1. **Partido de fútbol**
2. Los chicos de sala amarilla y sala fucsia
3. jugaron un partido de fútbol
4. en el gimnasio
5. de primaria
6. empataron 1 a 1
7. hubo mucha hinchada con porras
8. banderas alentando a los jugadores
9. respetaron al árbitro
10. que fue la profesora de gimnasia
11. también ella repartió
12. las copas y las medallas
13. a los dos equipos.

En estas escrituras puede advertirse una relación sistemática con la sonoridad: a cada unidad sonora le corresponde una unidad gráfica. Pero las unidades sonoras que el niño utiliza son las sílabas. En este ejemplo, cada sílaba está representada por una vocal efectivamente perteneciente a la misma. Hay otros casos en que esta hipótesis silábica se puede aplicar usando letras cualesquiera o también alguna consonante que corresponde a la sílaba.

Un dato interesante es que, en este período, aparecen contradicciones entre esta hipótesis silábica y las otras dos ideas que los niños construyen: la hipótesis de cantidad y la de variedad. Por ejemplo, niños de este nivel enfrentan situaciones conflictivas (positivamente conflictivas, ya que los ayudan a avanzar) cuando quieren escribir un monosílabo y les queda una sola letra (E para "pez") o cuando la palabra es polisilábica, pero repite la vocal y la escritura que se genera resulta inaceptable para la hipótesis de variedad (AAA para "manzana"). Resulta útil enfrentar, de vez en cuando, a los niños que están en este nivel de escritura con este tipo de problemas. Hacerlo muy a menudo puede resultar contraproducente.

En cuanto al *lenguaje escrito*, este texto respeta las características del género: se observa un título, la información más importan-

te al comienzo y luego los detalles. Es un texto informativo escrito en el tiempo verbal correspondiente a las noticias: el pretérito perfecto.

7. Escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba de la palabra (escrituras *silábico-alfabéticas*).

PIULA	(Película)
ELATE	(Elefante)
OUGA	(Tortuga)
ATO	(Gato)
PAUA	(Paraguas)

Estas escrituras presentan la peculiaridad de que algunas letras son tratadas con valor sonoro fonético, mientras que otras revisten una sonoridad silábica. Coexisten, pues, dos hipótesis de relación con la sonoridad: una silábica y otra alfabética. Por ejemplo, en la primera palabra de la lista, *película*, las tres primeras letras tienen valor sonoro silábico P (pe), I (li), U (cu); mientras que la última sílaba es representada por sus dos letras constituyentes.

8. Escrituras que contienen una letra para cada fonema (*escrituras alfabéticas*).

Comienzo de un cuento escrito por una niña de cinco años.

Había una vez un conejo que saltaba por el bosque.

En este momento del proceso de construcción del sistema de escritura, la correspondencia entre letras y fonemas ya se constituye como algo observable para los chicos. La escritura de este nivel es puramente alfabética: como puede observarse, no hay separaciones entre palabras ni diferenciaciones ortográficas. Los niños escriben como si nuestro sistema no tuviera aspectos no relacionados con la sonoridad, sino con otros subsistemas de la lengua. Hay cuestiones ortográficas – las separaciones entre palabras; las diferencias ortográficas en palabras de igual sonoridad, pero diferente significado (cayó-calló, tuvo-tubo, hola-ola); los acentos de los monosílabos (si-sí, mas-más, el-él); las mayúsculas en los nombres propios; la puntuación— que no tienen relación con la sonoridad y que los chicos ignoran en este nivel de escritura.

Muchos docentes de nuestro país conocen todas estas "escrituras" infantiles que acabamos de describir y no se desesperan cuando las ven en las hojas de los cuadernos de sus alumnos porque saben que, en muchas ocasiones, presentan problemas a sus mismos autores, problemas que les demandan poner en juego todos sus recursos para reemplazarlas progresivamente por otras más avanzadas. Estos docentes consideran que el conocimiento del proceso constructivo les permite evaluar positivamente el avance de los niños e intervenir de manera adecuada para guiarlos.

Otros maestros deciden que los niños no pongan sus ideas sobre las hojas, que comiencen escribiendo palabras que contengan pocas letras (primero la M y las vocales, luego se agrega la P, etcétera) y poco a poco, a medida que se van incorporando las demás consonantes, el alumno irá escribiendo más palabras. A veces, esta estrategia tiene éxito y los niños, después de las vacaciones de invierno y respetando el decir de muchos maestros, hacen *click*, a partir del cual los docentes pueden acelerar la presentación de las letras que faltan. El problema es que no todos los chicos de primero hacen *click* a mitad del primer año escolar.

- *¿Quiénes son los alumnos que hacen* click*?* Los que entran a primer año con una aproximación mayor a las características alfa-

béticas de nuestro sistema de escritura[3]. Son aquellos que han transitado parte del camino en sus casas y en el nivel inicial, razón por la cual llegan a las aulas de primero sabiendo que nuestro sistema de escritura tiene una fuerte relación con los aspectos sonoros del habla. Muchos de ellos no saben todavía que esa relación es alfabética y creen que es silábica; por ello escriben AIOA cuando quieren escribir *mariposa,* pero el pasaje a la escritura alfabética se da, lógicamente, en los primeros meses del año lectivo.

- *¿Quiénes son los que no hacen* click *después de las vacaciones de invierno?* Los que entran a primer año sin haber comprendido la relación entre escritura y sonoridad, y que deberán todavía recorrer varios pasos del proceso constructivo para llegar a poder interpretar las características alfabéticas de nuestro sistema. Muchos de estos niños, aunque estén incluidos en un ambiente alfabetizador adecuado en la escuela y hayan avanzado en su aprendizaje, suelen terminar su primer año escolar en un nivel de escritura silábica, pero este progreso suele no ser advertido por los docentes.

Se cuenta con suficiente evidencia empírica acerca del nivel con que acceden a primer año los niños de diferentes sectores sociales. Si bien esta evidencia no está documentada de manera sistemática, aproximadamente el 90% de los niños de clase media entra a primer año habiendo comprendido la relación de nuestro sistema de escritura con la sonoridad, aunque no se trate todavía de escrituras alfabéticas, y sólo el 10% ignora dicha relación. Esta proporción es prácticamente inversa en poblaciones carenciadas: aquí el 90% de los alumnos ignora esa relación, y solamente un 10% accedió a ese conocimiento.

Ignorar la evolución de la escritura en los niños implica dejarlos solos, librados a sus propias fuerzas para avanzar pero, además, puede conducir a que el maestro descalifique escrituras de sus alum-

[3] La palabra (signo lingüístico) tiene dos componentes íntimamente relacionados: el significante (sonoridad) y el significado (concepto). Algunos sistemas de escritura no toman en cuenta de manera prioritaria la sonoridad (por ejemplo, la escritura china). En otros, como el nuestro, que es alfabético, predomina la relación entre escritura y sonoridad, pero también incluye otros elementos ortográficos relacionados con el significado (por ejemplo, el uso de mayúsculas, las diferencias ortográficas entre *hola* y *ola, bello* y *vello,* etcétera).

nos —descalificando también a los alumnos que las producen— que, tal vez, sean indicadoras de avances. Un breve ejemplo, un maestro de primer año alertó a la madre de un alumno en el mes de julio porque el niño no entendía sus explicaciones y, cuando escribía, lo hacía mal. En realidad, fuera del aula, ese chico escribía de manera silábica usando las vocales correspondientes a las sílabas (por ejemplo, ponía AIOA para *mariposa*), cosa que no sucedía cuando había comenzado el año escolar. Es decir, el alumno estaba avanzando en su escritura, pero el maestro no estaba en condiciones de apreciar ese avance ni de ayudarlo a seguir progresando en su proceso de aprender a escribir escribiendo, lo que implica enfrentar los problemas que sus propias escrituras le van presentando. El riesgo mayor de este tipo de situaciones es que, ante la descalificación, el alumno se sienta desorientado y pueda inhibir su aprendizaje.

Es importante remarcar que el conocimiento del maestro de los distintos niveles de escritura por los que atraviesan sus alumnos es indispensable para que pueda entablar con ellos diálogos que tomen en cuenta sus ideas. Pero es fundamental que el docente no sólo diagnostique el estado de conocimiento de sus alumnos, sino que sepa, además, cómo intervenir para ayudarlos a avanzar. Eso significa crear en el aula un auténtico ambiente alfabetizador, tanto desde los materiales de lectura y escritura que tendrá en las paredes (abecedario, banco de datos, biblioteca, cuadros organizadores, afiches, etcétera) como en lo que respecta a la organización de diferentes modalidades de las actividades a lo largo del año.

¿QUÉ ENSEÑAMOS PARA QUE LOS NIÑOS APRENDAN A ESCRIBIR Y CÓMO SABEMOS SI LO ESTÁN LOGRANDO?

En las situaciones de escritura a través del maestro

Tal como se comentó anteriormente, en la producción de estos textos dictados al maestro, los niños no deben hacerse cargo del sistema de escritura, lo que favorece la focalización en aspectos vinculados con el lenguaje escrito. De todos modos, al presenciar la escritura del docente, tienen oportunidad de advertir algunas cuestiones del sistema,

tales como la correlación entre la longitud de los enunciados y la extensión de la escritura, la espacialización del texto, la identificación de algunas letras en determinadas palabras, etcétera.

Muchos de los aprendizajes que los niños realizan escribiendo a través del maestro podrán luego ser puestos en juego en situaciones de escritura y lectura por sí mismos, y de comunicación oral.

En los cuadros de escritura, en la columna izquierda, mencionamos algunos contenidos y estrategias que esperamos que los niños aprendan. En la columna derecha, consignamos algunos datos que el maestro puede observar para confirmar si los aprendizajes esperados están teniendo lugar.

EN LAS SITUACIONES DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL MAESTRO	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
A escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales.	**Si escriben noticias para informar sobre experiencias personales que revistan interés.** - Por ejemplo, en el marco de un proyecto anual, para el periódico mural que se va renovando fuera del aula, los alumnos seleccionan qué suceso del grupo es lo suficientemente importante como para informar al resto de la escuela; discuten acerca del título que le pondrán para llamar la atención de los lectores; acuerdan que, primero, debe ir la información más importante y, luego, los detalles. **Si escriben cuentos originales o adaptaciones de cuentos tradicionales, en los que crean o recrean historias de ficción con lenguaje literario.** - Es posible que, cuando los niños reescriban cuentos tradicionales, puedan centrar su atención en aspectos formales del texto porque no tienen que inventar, al mismo tiempo, una historia. - La maestra desarrolla un proyecto en el que, en una de las etapas, los chicos deben elegir un cuento tradicional a partir de varios leídos por ella y optan por "Los tres chanchitos". La docente lee luego versiones de ese cuento, y antes de la reconstrucción, los niños intercambian opiniones acerca de las partes que no le deben faltar desde el comienzo hasta el final, trabajo en el que es evidente el cuidado por mantener la organización propia de este género: introducción, desarrollo con sucesión de episodios que respetan el hilo argumental y el claro final. Tiene que decir "Había una

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
(A escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales).	vez" cuando empieza; "que eran tres chanchitos y la mamá"; "tiene que estar el lobo"; "que sopló el lobo"; "que dos casas volaron por el aire"; "que una quedó hecha"; "que el lobo se quemó los pies y nunca más volvió" (para terminar). **Si escriben instructivos simples en los que dan orientaciones para que el lector pueda realizar diversas actividades.** - Por ejemplo, los alumnos de primer año están preparando un recetario para preparar tortas y masitas para el festejo del Día de la Familia. Después de leer a sus alumnos varias recetas de postres, la maestra les dice que ella sabe hacer unas galletitas de limón, pero que no tiene la receta. Les propone escribirla entre todos para que les lleven una copia a sus mamás y puedan prepararlas con ellas en sus casas para probar cómo salen. Llegan a la conclusión de que hay que incluir, primero, todos los ingredientes y, después, los pasos necesarios para prepararlas. **Si escriben notas de enciclopedia en las que se informa sobre un tema a través de su descripción.** - Puede ocurrir que los alumnos de los dos primeros años de un establecimiento participen en un proyecto de producción de una enciclopedia de dinosaurios para regalar a los compañeritos del Jardín en el Día del Niño. - Acuerdan que hay que poner informaciones breves sobre cuándo vivieron esos animales, cuáles eran las diferentes especies, qué características físicas tenían, qué comían y en qué medio vivía cada una.

	- Escriben los textos sobre cuándo vivieron y cuáles eran las diferentes especies dictándoselos a la maestra a partir de lo investigado en distintas fuentes. **Si escriben listas que contribuyen a organizar un determinado material o que sirvan para guardar memoria de sus elementos.** - Por ejemplo, confeccionan listas de los ingredientes necesarios para preparar una comida o una lista de las compras que se realizarán en la salida al supermercado entre todos.
A usar diferentes recursos, considerando al lector para organizar adecuadamente los textos que los chicos escriben.	**Si planifican tomando decisiones sobre algunos aspectos discursivos, tales como:** *Quién será el enunciador en función del propósito y del efecto que se quiera lograr.* - *Por ejemplo,* los niños escriben un cartel para colocar en la puerta de la escuela, en el que solicitan a los padres su colaboración a fin de conseguir libros para la biblioteca del aula. La maestra les pregunta si les parece mejor poner "Nosotros, los nenes de 1.° A, queremos armar nuestra biblioteca..." o "Los alumnos de 1.° A quieren armar su biblioteca y, por eso, solicitan a todos los padres...". Los chicos decidieron que sería más efectiva la primera opción para sensibilizar a los posibles donantes. El texto resultante es el siguiente: "Nosotros, los nenes de 1.° A, queremos armar nuestra biblioteca del aula, y por eso les pedimos a los papás que traigan todos los libros que nos puedan regalar. Muchas gracias".

¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
(A usar diferentes recursos, considerando al lector para organizar adecuadamente los textos que los chicos escriben).	**Qué expresiones usar y cómo presentar la información considerando al lector.** - Es posible que, en un proyecto de producción del recetario de tortas y masitas, los niños de primero vayan tomando decisiones acerca de qué unidades usarán para colocar las cantidades porque sus madres no tienen medidor: poner cucharadas de azúcar, tazas de harina, medio paquete de manteca y no indicarlo en gramos. En la parte de la preparación, la maestra explica coloquialmente cómo se preparan las galletitas; y los alumnos discuten acerca de cómo deben quedar redactados los distintos pasos para que no haya confusiones. **Si revisan y resuelven algunos aspectos textuales como, por ejemplo:** *Problemas de cohesión del texto (repeticiones, ambigüedades).* - Por ejemplo, los niños elaboran una adaptación del cuento "El gato con botas", que la maestra va escribiendo en el pizarrón. En determinado fragmento, dictan: "El marqués de Carabás y el gato con botas fueron al palacio donde vivía la hija del rey, que tenía una gatita muy linda. El gato se enamoró, y se casaron y fueron felices y comieron perdices". Cuando termina de escribirlo, la maestra lo lee en voz alta preguntando si les parece que así queda bien. Un niño comenta: "Así no sabemos quién es el que se casó. Si se casaron los gatos o el marqués y la princesa...".

En las situaciones de escritura por sí mismos

Cuando los alumnos todavía no escriben de manera convencional, es difícil —en muchas ocasiones, imposible— interpretar sus producciones cuando se trata de cuentos o de textos extensos. Incluso esta dificultad se les presenta a los mismos autores, que no pueden reconstruirlas una vez que las han terminado.

Muchos docentes, en estos casos, tienen la sensación de que esa tarea solitaria no es productiva porque el alumno puede haber estado haciendo marcas sobre la hoja sin abocarse a la producción de un texto. Si el alumno no puede verbalizar lo que escribió, no hay ninguna alternativa para saber si esa sensación responde a la realidad o si el chico estuvo elaborando un cuento mientras escribía.

Para garantizar que los alumnos planifiquen el texto pedido y lo elaboren, aunque el resultado no sea legible, proponemos que ellos escriban en parejas o en forma grupal. De esta manera, la necesidad de planificar el contenido y de explicitar cómo textualizarlo surge naturalmente. Incluso, al finalizar, existen mayores posibilidades de que puedan dar cuenta de lo que escribieron.

En estos casos de escritura por sí mismos de textos extensos, estos niños tal vez no avancen en su conocimiento del sistema de escritura, pero discuten y reflexionan con sus compañeros acerca de importantes cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito.

Cuando nuestro objetivo es que se centren en el sistema de escritura, conviene proponer situaciones en las que escriban textos más breves, como epígrafes, nombres, listas, títulos, etcétera. En el siguiente cuadro, se incluirán ejemplos de este tipo.

EN LAS SITUACIONES DE ESCRITURA POR SÍ MISMOS	
¿QUÉ TENGO QUE ENSEÑAR?	¿CÓMO PUEDO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN APRENDIENDO?
A escribir, con diferentes propósitos, textos pertenecientes a géneros variados.	**Si escriben notas de referencia para las ilustraciones de una enciclopedia.** - Puede ocurrir que, en el marco de elaboración de una enciclopedia de animales, los alumnos acuerden con la maestra el formato de una ficha de investigación: NOMBRE: CÓMO NACE: QUÉ COME: DÓNDE VIVE: Luego, investigan con su maestra en enciclopedias y en documentales, y completan esas fichas por parejas. Los alumnos que ya escriban alfabéticamente podrán hacerlo en forma individual. - En el mismo proyecto, la maestra entrega a cada pareja de niños la imagen de un animal que investigaron previamente y vieron en el zoológico. Los niños elaboran un epígrafe para cada animal. **Si escriben listas en el marco de actividades o proyectos variados.** - En primer grado, es posible que se desarrolle un proyecto en el que cada niño tenga que elaborar un álbum personal que guardará como recuerdo de ese año. Para ello, se les propone confeccionar listas de juegos y juguetes que más los atraen, también, listas de comidas, programas preferidos, etcétera. Luego de completar el álbum, lo encuadernan para llevarlo a sus casas. Si el texto no es legible, la maestra lo "traduce" para guardar memoria de su contenido.

	Si planifican y toman decisiones sobre el contenido de los textos en función de los gustos del lector: - Por ejemplo, escriben, en pequeños grupos, algunas curiosidades sobre las características y los comportamientos de los animales. Esas escrituras serán incluidas posteriormente en un libro destinado a compañeros mayores que dictarán a la maestra. **Si completan los globos de una historieta con los parlamentos de los personajes.**
A compartir con otros, pares o adultos, sus experiencias como escritores.	**Si discuten con sus compañeros diferentes opciones y toman decisiones acerca de "qué" se va a escribir.** - En un proyecto de cuentos dictados a la maestra en un primer año, puede suceder que las niñas elijan un cuento maravilloso; y los varones, uno de piratas. Una maestra oficia de narradora y relata los cuentos en una muestra para padres, en la que se exponen todos los borradores hasta llegar a la versión definitiva. Los niños explican a sus papás el trabajo realizado una vez finalizada la narración. **Si planifican las escrituras con otros.** - Es posible un proyecto de reescritura de fábulas para una antología, en el que los niños planifiquen en pequeños grupos el contenido y la forma del texto. La antología, dictada a la maestra, luego se dona a la biblioteca de la escuela. **Si revisan el texto escrito con otros.** - En un proyecto de reescritura de cuentos tradicionales, la maestra relee lo que le van dictando; y los chicos corrigen aspectos que especialmente tienen que ver con el lenguaje escrito —usan términos o frases parecidas a las empleadas en obras exploradas—, corrigen repeticiones de términos usando sinónimos; buscan —por sí mismos o a través de la maestra— en libros de cuentos, fórmulas de inicio o de finales y discuten acerca de las más adecuadas.

CAPÍTULO 3

Cómo organizamos las actividades

Ana María Kaufman

Este capítulo consta de dos partes. En la primera, se caracterizan algunos *aspectos didácticos generales* que orientan el accionar de nuestros docentes: a) las situaciones fundamentales de lectura y de escritura, b) las dinámicas de interacción y c) los materiales didácticos del aula. En la segunda parte, se incluyen diferentes *modalidades organizativas* de las actividades que han sido puestas a prueba en la última década en diferentes establecimientos educativos del país, tanto públicos como privados. Varias de ellas aparecen sistematizadas en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires[1], aunque en este capítulo encontrarán algunas adaptaciones que surgieron del trabajo en las aulas del Proyecto Escuelas del Futuro. Estas modalidades asumen la forma de *actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de aula, secuencias de lectura, y situaciones de reflexión y sistematización.*

Aspectos didácticos generales

El contenido de este apartado es el siguiente:

En primer término, consideraremos un tema vinculado con ciertas opciones que proponemos para que los alumnos lean y escriban alternativamente a lo largo de toda su escolaridad —si lo hacen por sí mismos o a través de otros—, a las que llamamos "Situaciones fundamentales de lectura y escritura".

[1] Delia Lerner (coord.), M. Castedo, M. E. Cuter, S. Lobello, L. Lotito, N. Natali, M. E. Rodríguez, M. Torres, H. Weitzman de Levy (2004): "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En segundo lugar, comentaremos otro aspecto que, en nuestra experiencia, ha tenido mucha importancia para mejorar la enseñanza: la alternancia de momentos en que el alumno trabaja solo, con una pareja, en pequeños grupos o colectivamente. A este ítem, lo denominamos "Dinámicas de interacción". El lector podrá objetar que, cuando una persona lee o escribe sola y en silencio, no está interactuando con nadie. Sin embargo, lo está haciendo con el texto y, también, consigo misma tanto cuando se trata de interpretar un texto como cuando intenta escribirlo. Por esta razón, nos tomamos la licencia de denominar de esa manera ese apartado.

Incluiremos, asimismo, en tercer término, un listado de "Materiales didácticos en el aula", cuya presencia es de fundamental importancia para mejorar la alfabetización de nuestros alumnos.

A) Situaciones fundamentales de lectura y escritura

A continuación, caracterizaremos las cuatro situaciones didácticas fundamentales en lo que respecta al tipo de participación de los alumnos en actos de lectura y/o escritura. En cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando.

Estas situaciones deben ser puestas en juego de manera alternativa —sin descuidar ni olvidar ninguna de ellas— a lo largo del desarrollo de todas las modalidades organizativas de las actividades que se describen en la segunda parte de este capítulo. Las cuatro situaciones didácticas son igualmente fundamentales y necesarias, y son las siguientes:

LECTURA	ESCRITURA
A través del maestro.	**A través del maestro.**
Por sí mismos. Lectura silenciosa. Lectura en voz alta.	**Por sí mismos.**

Leer a través del maestro

Leer es comprender el contenido de un texto: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesoria, establecer relaciones entre diferentes datos, etcétera.

Queda claro, entonces, que se puede leer a través de los ojos pero también a través de los propios oídos. Alberto Manguel, en el texto citado en la introducción de este libro, recupera partes de su propia historia como lector y las va engarzando magistralmente con la historia universal de la lectura. Compartiremos con los lectores dos fragmentos de ese texto; el que citamos a continuación corresponde a un período de su adolescencia cuando, durante dos años, fue lector en voz alta para Jorge Luis Borges. Es decir, este fragmento se refiere a esa experiencia en la que Borges leyó a través de la voz de Alberto Manguel durante dos años:

> Leer en voz alta a aquel escritor ciego era una experiencia curiosa porque, si bien yo me sentía, con algún esfuerzo, en control del tono y el ritmo de la lectura, era sin embargo Borges, el oyente, quien se convertía en amo del texto. (...) Borges elegía el libro, Borges hacía que me detuviera o me pedía que continuara, Borges me interrumpía para hacer un comentario, Borges permitía que las palabras llegaran hasta él. Yo era invisible.
>
> Alberto Manguel; 2005: 33.

El siguiente fragmento relata una experiencia más temprana que la recién citada, cuando Manguel era pequeño y su niñera le leía cuentos de los hermanos Grimm:

> A veces, su voz me dormía; otras, por el contrario, la emoción me enardecía y le suplicaba que se apresurara para averiguar, más rápido de lo que el autor habría querido, qué ocurría en el cuento. Pero la mayor parte del tiempo me limitaba a disfrutar con la voluptuosa sensación de dejarme llevar por las palabras y sentía, de una manera muy física, que estaba viajando

> de verdad a algún lugar maravillosamente distante, un lugar que apenas me atrevía a vislumbrar en la última y secreta página del libro.
>
> Alberto Manguel, óp. cit., p.123.

Y no resistimos la tentación de incluir la continuación de esa historia:

> Más adelante, a los nueve o diez años, el director de mi escuela me dijo que sólo los niños pequeños pedían que les leyeran. Le creí y renuncié a hacerlo, en parte porque me proporcionaba un placer inmenso, y a esa altura, estaba dispuesto a creer que cualquier cosa que diera placer tenía algo de malsano. Tuvo que pasar mucho tiempo, hasta un verano en que mi amigo y yo decidimos leernos mutuamente "La leyenda dorada", para que yo pudiera recuperar aquel deleite de la lectura, que llevaba tanto tiempo perdido.
>
> Alberto Manguel, óp. cit., p.124.

El autor comenta después que él no sabía en esa época que la lectura en voz alta tenía una historia larga y viajera. De hecho, en la Antigüedad clásica, en la Edad Media y hasta en los siglos XVI y XVII, "la lectura implícita pero efectiva de numerosos textos era una oralización, y sus 'lectores' eran los oyentes de una voz lectora" (Cavallo y Chartier: 1998, 15).

En suma: si, tal como dijimos, leer es comprender el texto, jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede conectarse con el lenguaje escrito (y apropiarse de él) a través de la voz de otro. Compartimos la idea de Manguel acerca de que esta práctica debe continuar a lo largo de toda la escolaridad, aun cuando los alumnos puedan leer por sí mismos. Participando de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas aunque, lógicamente, no estará

avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ese el objetivo de esta situación.

Decimos "leer a través del maestro" y no, "escuchar leer al maestro" porque los nombres reflejan la concepción que tenemos de las cosas.

Muchos maestros nos han confesado que, cuando leen textos en voz alta a sus alumnos, sienten que los que están trabajando son ellos, y que eso coloca a los niños en una situación pasiva. Por esta razón, consideran que esas situaciones no tienen mucha riqueza pedagógica. Lo que no llegan a comprender es que, a través de su voz, esos chicos acceden al mundo de la cultura escrita por un camino real... es decir: de reyes.

Insistimos en que la lectura a través del maestro —o de cualquier otro que lea bien en voz alta— debe seguir ocurriendo, aunque el alumno ya pueda leer por sí mismo.

Es muy importante que quien presta su voz al texto logre cautivar a su audiencia. Por eso, incluimos lo de "leer bien". Hay una frase de Marcial, poeta latino del siglo I, citado por Manguel, que nos parece ilustrativa al respecto: "El libro que recitas, Fidentino, es mío; pero cuando lo recitas mal, empieza a ser tuyo".

Por esta razón, consideramos imprescindible que los maestros participen de prácticas que los ayuden a convertirse en buenos intérpretes —casi actorales— de los textos que eligen para compartir con sus alumnos, ya sea en los Institutos de Formación docente o en cursos de capacitación en servicio.

Estamos hablando de una preparación específica para la lectura en voz alta que debería formar parte de los planes de estudios de los maestros. De la calidad de su interpretación puede depender que muchos niños se sientan atraídos por los libros. Como dijo Gabriela, una alumna de uno de nuestros Centros de Lectura para Todos —en los que niños y jóvenes se forman para ser lectores para otros, proceso en el que también se forman como lectores para sí mismos—: "Si tuviera que recomendar a alguien el Centro, le diría que puede dar vida a los cuentos y a las frases que parecen estar ahogados entre las tapas de un libro".

Una vez jerarquizada la situación de "lectura a través del maestro", destacaremos la importancia de que los niños también lean por sí mismos.

Leer por sí mismos

La alternativa de que los niños lean por sí mismos es la más conocida y la única reconocida por los docentes y por la sociedad como "lectura". De todos modos, el hecho de que la lectura por sí mismo sea considerada la alternativa lectora privilegiada por todos no significa, necesariamente, que todos la entendamos de la misma manera.

No incluiremos aquí las lecturas no convencionales de los niños que todavía no dominan el sistema de escritura porque fueron desarrolladas en el capítulo anterior.

Con los niños que ya están en condiciones de leer convencionalmente, ¿qué entendemos por *lectura por sí mismos*? Hay dos formas de leer por sí mismo que son radicalmente diferentes. Nos referimos a la lectura silenciosa y a la lectura en voz alta. Aspiramos a que nuestros alumnos sean buenos lectores para ellos mismos y para otros. ¿Cómo lo lograremos? Proponiendo en las aulas situaciones en las que, a veces, cada niño entable una relación silenciosa, íntima y profunda con los textos con propósitos diferentes: que pueda disfrutar y entretenerse en silencio con un texto literario, que aprenda lo que no sabía en textos informativos, que entienda un artículo periodístico y pueda opinar sobre él, que logre interpretar un instructivo para hacer funcionar un aparato, etcétera.

Otras veces leerá distintos textos en voz alta para sus compañeros, también con diferentes propósitos y modalidades: leerá poemas enfatizando la sonoridad del lenguaje, jugando con los silencios; leerá un cuento intentando que su voz y su actitud despierten el interés de los oyentes; participará con otros compañeros de funciones de teatro leído; para los demás, leerá con claridad un texto de estudio, del que no haya más que un ejemplar...

En el caso de la lectura en voz alta, es de crucial importancia que el lector tenga un tiempo de contacto previo con el texto a fin de que conozca su contenido y pueda, después, sonorizarlo adecuadamente.

Con frecuencia, en las prácticas sociales extraescolares de lectura, la lectura silenciosa es para uno, y la lectura en voz alta es para otros. En este último caso, lo habitual es que el lector conozca el texto y quiera compartir el contenido con otros o que prepare su intervención previa-

mente; en casos de textos literarios por ejemplo, para leerlos lo mejor posible. En la escuela, esta situación suele subvertirse y los docentes consideran que el mejor entrenamiento para aprender a leer es hacerlo en voz alta. De este modo, los alumnos deben enfrentarse con textos que nunca han visto antes y sonorizarlos al mismo tiempo que se están enterando de su contenido. En estos casos, puede ocurrir que la lectura de los chicos "suene" bien, pero que ellos no entiendan lo "leído", o bien, que comprendan el texto, pero lo sonoricen penosamente...

Leyendo en voz alta aprenderemos a leer en voz alta. Pero ese aprendizaje no va a garantizar necesariamente la comprensión del texto. Para que esto suceda, es imprescindible la lectura silenciosa.

La lectura en voz alta es una lectura compartida, que incluye la posibilidad de ser interrumpido por alguna pregunta de quien escucha y el compromiso de tener que responder. La lectura en silencio, por el contrario, permite una comunicación sin testigos entre el lector y los textos, y lo habilita para tener un contacto estrecho y absolutamente personal con ellos. Terminaremos este apartado cediendo la palabra a Soledad, otra joven perteneciente al Centro de Lectura para Todos, cuya opinión coincide absolutamente con la nuestra: "El Centro es un espacio para descubrirte a vos mismo, un lugar para compartir, un lugar para estar con los libros sin escrúpulos".

Es muy importante que los docentes conozcan las diferencias entre esa lectura en silencio, para uno mismo, y el acto de lectura en voz alta, siempre para otros, de modo que puedan ayudar a sus alumnos a crecer en las dos dimensiones: la privada y la pública.

Escribir a través del maestro

En este apartado, también nos referiremos a algo que parece formal pero, en realidad, es estrictamente conceptual: la manera de designar la actividad. En el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires y en otros documentos curriculares, esta alternativa es denominada "dictar al maestro". Es verdad que los alumnos dictan el texto al docente, pero queremos poner el foco en quién es el que escribe.

Si consideramos que escribir es poner las letras sobre el papel, no hay dudas de que en esa situación escribe el maestro. Pero si pensa-

mos que escribir es elaborar un texto y que en esa elaboración vamos a planificar qué contenido incluiremos, cómo organizaremos el relato o la exposición, qué recursos usaremos para que el texto produzca el efecto que queremos, qué palabras son más mágicas o más precisas... en ese caso, quienes están escribiendo son los niños.

Al igual que en la situación de lectura a través del maestro, en este caso los alumnos no se hacen cargo del sistema de escritura, pero están trabajando fuertemente con el lenguaje escrito.

Consideramos que una buena situación didáctica es aquella que permite a los niños poner en juego lo que saben pero que, además, implica un desafío, un problema en cuya resolución irán aprendiendo lo que ignoran. También creemos que otro requisito importante es que, en ocasiones, haya un alivio por no tener que pensar en cómo se escriben las palabras y puedan centrarse en otros aspectos: la adecuación al género, la calidad del texto, los cuidados necesarios para que resulte cohesivo y coherente, cómo podemos atrapar al lector o conseguir el objetivo propuesto con ese texto, entre otros temas.

Por estas razones, proponemos esta situación de escribir a través del docente para que los alumnos encaren la producción textual cuando todavía no pueden ortografiarla adecuadamente. Incluso cuando ya pueden hacerlo, al igual que en las situaciones de lectura a través del docente ya descritas, es importante que el docente continúe prestando su mano y su conocimiento de la normativa ortográfica para que los alumnos puedan concentrarse en elaborar con mayores sutilezas el texto que van a producir.

Escribir por sí mismos

Ya comentamos en el capítulo anterior cómo escriben por sí mismos los niños pequeños, antes de hacerlo convencionalmente. Aquí nos referiremos a la situación en la que los alumnos escriben por sí mismos y cuyas producciones ya son legibles, y sobre las cuales se puede volver para efectuar revisiones y correcciones.

En estas situaciones los alumnos utilizan el sistema de escritura para producir textos escritos. En ellas, la demanda cognitiva es mayor que en las anteriores, porque tienen que ocuparse de múltiples

aspectos implicados en la escritura, vinculados con el lenguaje escrito ya mencionados en el ítem anterior, a los que se agregan la ortografía (uso de las letras correctas en cada palabra, colocación de tildes, separación entre palabras, separación de palabras al final del renglón, uso de mayúsculas, puntuación...), la caligrafía y la espacialización adecuada del texto. No es poca cosa...

En nuestra experiencia con las situaciones de escritura por sí mismos, hemos advertido que ciertas condiciones didácticas incidían favorablemente en la calidad de los textos que nuestros alumnos producían a lo largo de su escolaridad.

Una *primera cuestión* que debemos tomar en cuenta es la importancia de que los niños escriban *textos completos de diferentes géneros desde muy temprano.* Aunque parezca una verdad de Perogrullo, diremos una vez más que sólo se aprende a escribir textos completos... escribiendo textos completos. Hay una tendencia muy difundida que consiste en pensar que quien sabe escribir palabras puede luego juntarlas para escribir oraciones y que quien sabe escribir oraciones puede luego juntarlas para escribir textos. Por esta razón, en la escuela se dedican muchas horas de los primeros años a escribir oraciones, con la convicción de que esa enseñanza redundará mágicamente en años posteriores en la producción de textos por parte de los alumnos.

Esta presunción es errónea, y compartiremos con los lectores una prueba concreta de su endeblez. Lo que sigue forma parte de una situación de enseñanza y evaluación que utilizamos en clase para reflexionar acerca de cuestiones gramaticales incluidas invariablemente en los textos:

> El detective caminó decidido hasta la oficina. El detective se asomó. La puerta de la oficina estaba abierta. El momento era perfecto. El detective se encaminó directamente hacia el escritorio de la secretaria. El detective le sonrió con un gesto de complicidad. La secretaria lo atendió inmediatamente.

Como puede advertirse, todas las oraciones de este "texto" tienen una estructuración completa de sujeto y predicado: todas tienen suje-

to expreso y predicado simple. Es decir, responden a la oración canónica que los docentes proponen muchas veces que sus alumnos escriban cuando les dan algunas palabras, por ejemplo, escribir una oración con la palabra "detective" o escribir una oración usando la palabra "perfecto". Ahora bien, los niños escriben este tipo de oraciones sin dificultad, porque su competencia lingüística les permite hacerlo sin que esta tarea les presente ningún problema.

¿Por qué entrecomillamos la palabra "texto" al comienzo del párrafo anterior? Recordemos una definición de un lingüista muy importante, M. A. K. Halliday, que hace treinta años decía: "La cohesión es lo que diferencia un texto de una yuxtaposición de oraciones" (Halliday y Hassan, 1976). Efectivamente, la serie de oraciones sobre el detective y la secretaria no están estructuradas como un texto. Queda claro, entonces, que podemos escribir muy buenas oraciones y no saber escribir un texto.

¿Cuál es, en realidad, el verdadero desafío didáctico? Que el niño pueda escribir un texto como, por ejemplo, el siguiente:

> El detective caminó decidido hasta la oficina. Se asomó, vio que la puerta estaba abierta y pensó que el momento era perfecto. Se encaminó directamente hacia el escritorio de la secretaria y le sonrió con un gesto de complicidad. Entonces, ella lo atendió inmediatamente.

Para ello, los niños no elaboran primero una serie de oraciones como el primer ejemplo y luego las transforman para llegar al segundo. Hay mucha evidencia de que el camino que transitan los niños cuando aprenden a escribir no sólo no sigue esos pasos, sino que circula en el sentido contrario. La primera unidad que los niños escriben (cuando se les brinda una oportunidad didáctica adecuada) son relatos o exposiciones mucho más amplios que una oración y, poco a poco, van comenzando a utilizar la puntuación para separar unidades de sentido en sus propios textos y así llegan a entender que las oraciones son sus subunidades (Kaufman, 1990).

En cuanto a los diferentes géneros, se aprende a escribir cuentos, noticias, informes... escribiendo cuentos, noticias e informes. Se

aprende a resumir textos extensos y complejos... resumiendo textos extensos y complejos.

Una *segunda cuestión* para considerar es que *nunca se escribe de una vez y para siempre* cuando el texto está dirigido a alguien que no sea uno mismo. Si escribimos, por ejemplo, un recordatorio en la agenda o una lista de lo que tenemos que hacer en la semana, o una receta que nos comentaron para cocinar una torta, seguramente, lo haremos de corrido y sin revisarlo. Pero si escribimos la misma receta para dársela a otra persona que no sabe cómo preparar la torta, lo más probable es que revisemos nuestro escrito antes de entregarlo para ver si tiene algún error o si algún paso no quedó claro.

La escuela suele ignorar este dato. Una costumbre muy difundida es que los alumnos escriban con lápiz en primer año y, en segundo o tercero, lo hagan con bolígrafo o con lapiceras con tinta. El material que usemos es de enorme importancia para habilitar o no posteriores correcciones de ese texto. Si escribimos con una tinta indeleble, será difícil revisar el texto y efectuar modificaciones sobre él. En cambio, si escribimos con lápiz, bastará una goma para poder deshacer y rehacer lo que no haya salido bien. Actualmente, las computadoras han mostrado sus bondades para revisar textos y corregirlos, pero no siempre contamos con una.

La *tercera cuestión* que plantearemos respecto de la escritura por sí mismos es que es *conveniente encarar una cosa por vez.* ¿A qué nos referimos? A que es muy complicado que nuestros alumnos escriban los textos considerando, al mismo tiempo, de qué manera van a desarrollar el contenido, la adecuación al género, la conveniencia de usar determinados recursos retóricos, la ortografía...

Es mejor proponerles que vayan trabajando paso a paso: que planifiquen qué van a escribir y cómo les parece mejor organizarlo, que hagan una primera escritura y después sugerirles sucesivas revisiones centradas en diferentes cuestiones. Contamos con numerosos datos de investigación que evidencian que no resulta útil plantear la consigna: "Revisen los textos", sin sugerir pistas que guíen las revisiones. Es mucho más efectivo el accionar que consiste en orientar esas revisiones, al estilo de "Ahora, fíjense si repitieron mucho algunas pala-

bras y si esas repeticiones quedan bien o no" (puede tratarse de un texto literario con repeticiones intencionales), o bien: "Ahora, revisen si la historia que estaban contando quedó completa y si se entiende", o: "Ahora, revisen para ver si algo no se entiende", o bien: "Ahora, fíjense si pueden cambiar algunas palabras para que el texto quede mejor escrito" y, finalmente: "Ahora, revisen la ortografía y la puntuación".

B) Dinámicas de interacción

En este apartado comentaremos la conveniencia de proponer diferentes dinámicas de interacción cuando solicitamos la participación de los alumnos en diversas actividades de lectura, escritura o de reflexión sobre la lengua. A veces conviene que participen todos juntos, a veces agrupados, a veces solos.

Durante los últimos veinticinco años, hemos investigado las ventajas y los inconvenientes de varias alternativas: *trabajo en pequeños grupos, colectivo, en parejas* o *individual*. Las describiremos brevemente, partiendo de la base de que es muy importante emplear todas ellas en forma alternada.

Trabajo en pequeños grupos

Hace unos veinticinco años, Ana Teberosky (1982) escribió un texto fundacional en el que se describían intercambios entre niños que todavía no habían descubierto las características alfabéticas de nuestro sistema y que escribían confrontando entre ellos sus diferentes aproximaciones. Ese texto, "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", particularizaba una manera específica de realizar las tareas con los niños organizados en pequeños grupos.

Durante estos años, hemos explorado esta alternativa de trabajar en grupos de alrededor de cuatro alumnos y hemos comprobado sus fortalezas, pero también, sus debilidades. Muchas veces, los maestros creen que basta con juntar niños para que allí se produzca, mágicamente, una interacción constructiva. Y eso no es así.

Existen ciertos requisitos indispensables para que los intercambios entre los alumnos sean fructíferos, requisitos que detallamos a continuación.

Un aspecto muy importante es tener claro algún criterio para seleccionar los miembros del grupo, tanto desde la perspectiva de los conocimientos que poseen (que no sean muy distantes pero tampoco idénticos) como desde el punto de vista de su prestigio en el aula (si un alumno es considerado el único que "sabe" en un grupo, él llevará la voz cantante y los demás se someterán a sus decisiones aunque no las entiendan).

Otro aspecto que debemos atender es la consigna brindada por el docente para que los alumnos realicen el trabajo. En general, conviene que el maestro guíe, oriente la tarea que va a realizar de la manera más específica posible. Por ejemplo: si los niños deben leer, en pequeños grupos, libros informativos traídos de la biblioteca y hay un solo ejemplar por grupo, es importante que el maestro decida en cada ocasión si pedirá a un solo alumno que lea en voz alta para los demás el fragmento elegido (y seleccionará al estudiante que mejor lea en voz alta) o si decidirá proponer una dinámica de "lector rotativo". En este último caso, el docente debe considerar que todos los integrantes puedan leer en voz alta con cierta fluidez y, además, dividir el texto en unidades de sentido. Es importante que anticipe a los niños el contenido total y distribuya la lectura. Por ejemplo, en un fragmento sobre los habitantes de Esparta, una maestra presentó el trabajo de esta manera: "Este texto cuenta cómo vivían los espartanos, los periecos y los ilotas, que eran los que vivían en Esparta. Vos, Juan, vas a leer la mitad de esta primera parte que habla de los espartanos y Natalia sigue hasta que completan la información sobre ellos después Lorena lee la parte siguiente en la que dice cómo eran los periecos y Sebastián lee la última parte para que todos sepan cómo era la vida de los ilotas. Cuando terminen, tienen que ponerse de acuerdo en cómo les van a contar a sus compañeros lo que leyeron".

Estas precauciones nos han permitido paliar un poco una dificultad que puede presentar la propuesta de trabajo en pequeños grupos: que un par de niños se haga cargo de la tarea mientras los demás desaprovechan el tiempo, se distraen o molestan.

Actividades colectivas

En esta alternativa, el docente conduce la actividad y, supuestamente, en ella participa toda la clase. Pero en la realidad es frecuente que los maestros dialoguen con tres o cuatro alumnos que, por otra parte, suelen ser siempre los mismos. Muchas veces, el maestro va anotando las conclusiones de esos diálogos en el pizarrón que, al finalizar la clase, todos copian en sus cuadernos o carpetas. El problema es que no siempre lo copiado en las carpetas es lo que ha quedado en las cabezas de los alumnos.

En recientes investigaciones sobre la construcción de resúmenes escritos, pusimos a prueba una situación en la que pedíamos a los alumnos que hicieran individualmente un resumen de un mismo texto que se les había repartido en fotocopias. Esta tarea era para indagar cuál era el punto de partida de cada uno en cuanto a sus posibilidades de resumir ese texto. Se trataba de una especie de diagnóstico. Después, repetimos la situación tradicional de clase "colectiva", en la que el maestro fue escribiendo el resumen resultante en el pizarrón. Cuando salieron al recreo borramos lo escrito en el pizarrón y después, pretextando que alguien lo había borrado, pedimos que cada uno intentara escribir en su carpeta el resumen que se había elaborado colectivamente. Tal como lo habíamos anticipado, el resumen de cada niño era mucho más parecido al que había realizado inicialmente que el que el docente había escrito en el pizarrón.

Con esto no estamos descalificando la clase magistral, en la que se solicita la participación de todos para resolver un problema o para realizar una actividad, pero sugerimos la conveniencia de que el docente explicite los criterios en función de los cuales acepta algunas propuestas y rechaza otras cuando los alumnos participan activamente en la tarea. Eso, con seguridad, incidirá favorablemente en la comprensión de todos. Por otra parte, nos ha resultado muy útil pedir a los alumnos que efectúen la tarea en pequeños grupos antes de pasar a la instancia colectiva. De esta manera, todos llegan más involucrados por haber tenido una participación personal más activa y aprovechan mejor la clase general.

Actividades en parejas

La posibilidad de resolver las tareas entre dos ha resultado una excelente situación de trabajo. A diferencia de los pequeños grupos, la pareja compromete más a los miembros en lo que respecta a su participación. Es poco frecuente que la resuelva uno solo de los miembros sin que esto provoque malestar. Por lo general, ha resultado una alternativa fecunda, porque involucra fuertemente a los niños en la resolución de la tarea propuesta y, a la vez, permite interacciones e intercambios provechosos.

Actividades individuales

Por último, comentaremos brevemente la importancia de que los alumnos tengan instancias solitarias de trabajo, ya que hay momentos en que necesitamos reflexionar a solas, tomarnos nuestro tiempo y ver hasta dónde llegamos con nuestras propias fuerzas. Es fundamental que el docente comprenda la relevancia de demandar a sus alumnos el esfuerzo individual para resolver tareas, no exclusivamente para ponerles una nota, sino para brindarles esos momentos necesarios para dialogar consigo mismos.

Por otra parte, estos trabajos individuales permiten al maestro ir apreciando los avances y las dificultades de sus niños y, de este modo, pueden ayudarlos de un modo más específico.

c) Materiales didácticos en el aula

El salón de clase debe contar con materiales que habiliten múltiples actos de lectura y escritura. Por eso, es muy importante que en las aulas haya diversos y numerosos *portadores de textos*. Así se denomina a los soportes o materiales de los textos, es decir, todos aquellos objetos que portan escrituras: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etcétera. De todos ellos, debe darse prioridad a la presencia de libros: es indispensable contar con una biblioteca de aula en la que no falten textos literarios e informativos.

Biblioteca del aula

En algunas escuelas que atienden alumnos de zonas desfavorecidas, este material se hace aún más imprescindible. Michéle Petit, con referencia a estas poblaciones, dice que, para ellos: "Los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Están separados de ellos por verdaderas fronteras visibles o invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros" (Petit, 2001: 24). Esta desigualdad no se relaciona con la capacidad de los alumnos y, coincidiendo con el punto de vista de la autora mencionada, es necesario aclarar que *la experiencia como lectores no difiere radicalmente según el medio social*; lo que sí difiere son las experiencias previas, las oportunidades de contactarse con los medios escritos. Para unos, este contacto es habitual y natural. Otros, en cambio, carecen de estas experiencias, razón por la cual estos materiales en la escuela pueden servirles para levantar fronteras, salvar obstáculos o perder miedos y permitirles llegar a comprender que los libros no pueden ser un privilegio de unos pocos, sino que constituyen un derecho irrenunciable de todos.

Hay escuelas que no cuentan con una biblioteca general o no disponen de una bibliotecaria que permanentemente contribuya al uso de aquella. En esos casos, es indispensable la existencia de una biblioteca en el aula.

Como las sugerencias para el equipamiento y funcionamiento de esta biblioteca están descritas en el capítulo 4 de este libro, en el rubro de las actividades habituales que proponemos, nos limitaremos aquí a comentar su relevancia. Muchos docentes que enseñan a niños humildes manifiestan que les resulta muy difícil llegar a contar con libros suficientes para armar esta pequeña biblioteca. Actualmente, hay muchos proyectos oficiales para equipar las bibliotecas de aula de escuelas que atienden a poblaciones en riesgo. Si esto no se efectiviza, invitamos al maestro a efectuar, en forma conjunta con sus alumnos, petitorios a editoriales, fundaciones, etcétera. Desde nuestra experiencia, cuando esas solicitudes tienen éxito, los niños se sienten muy orgullosos por haber participado de la gestión.

Mencionaremos y describiremos brevemente otros materiales que tenemos en las paredes de las aulas y que han facilitado la labor de los maestros y el aprendizaje de los niños de primero y segundo ciclo de la educación primaria: el abecedario, el banco de datos y diferentes carteles informativos.

Abecedario

Un tema muy controvertido —o que ha generado malos entendidos cuando se enseña a leer y a escribir a un niño— es si se deben enseñar las letras. Lógicamente, si un niño no las conoce, no puede leer ni escribir. Lo que se plantea es que existen diferentes maneras de enseñarlas y el aprendizaje del abecedario debe ser coherente con la modalidad planteada, es decir, aprenderlas desde las situaciones de escritura y de lectura. Los chicos van conociendo las letras a partir de los nombres de los compañeros, de los días de la semana, a partir de todas las escrituras que enfrentan, de los libros que les leen y de toda la información que se les brinda sobre la lengua escrita. Las conocen a partir de situaciones en las que el maestro escribe como por ejemplo, cuando elabora con los niños un cuadro que quedará colgado en la pared, en el que registra qué cuento va a leerles cada día de la semana. En ese caso, los niños tienen a su disposición los nombres de los días de la semana y el título del cuento que decidieron que van a leer. Dentro de este contexto, saben qué dice en cada uno y pueden explorar cuáles son las letras de cada una de esas escrituras. Es decir, entonces, que enseñamos las letras, pero no de una manera aislada ni a partir de su sola relación con los fonemas. Se enseñan todas las letras, pero dentro de un contexto que les aporta a los alumnos un espacio de posibilidades para establecer relaciones, comparaciones, coordinaciones y reorganizaciones cognitivas.

De todos modos, es aconsejable contar con un abecedario expuesto, que sea bien visible. Esto contribuye a que los niños sepan cuántas letras tiene nuestro alfabeto (lo que puede calmar ansiedades en la medida en que no son tantas como, a veces, los pequeños imaginan cuando comienzan a explorar escrituras) y cuál es el orden convencional en que se presenta el abecedario. Incluso, es importan-

te que sepan que ese orden será respetado cuando busquen informaciones en una enciclopedia, en un diccionario, en una agenda, entre otros textos.

Los abecedarios ilustrados pueden confundir a los chicos, porque es muy difícil ilustrar todas las letras en posición inicial con objetos que no den lugar a ambigüedades en la interpretación; por ejemplo, en muchos de ellos aparece un ñandú en la Ñ, que los niños identifican como un avestruz, con lo cual pueden pensar que la Ñ es la primera letra de la palabra *avestruz*; o también, puede aparecer, en la X una nena que sólo el autor del material sabe que se llama *Ximena*... Por esta razón, muchos maestros han adoptado la decisión de presentar el abecedario sin ilustrar y, además, un panel colocado a la altura de los niños, en el que aparecen numerosas ilustraciones —que no ofrezcan ninguna ambigüedad de interpretación— con los nombres de los objetos incluidos, que denominamos *banco de datos*.

Banco de datos

Es un afiche de muy fácil preparación: un panel ubicado a la altura de los niños, en el que se colocan imágenes de objetos (claras y conocidas por ellos) y sus nombres. Los chicos usan mucho ese lugar cuando están escribiendo y precisan alguna letra que no recuerdan o que ignoran, incluso antes de comprender que nuestro sistema es alfabético. En estos nombres, no es necesario que estén todas las letras en posición inicial. En las experiencias de uso de este recurso didáctico en distintas escuelas, se comprobó que, en muchos casos, los niños pueden enfocar su búsqueda no sólo en la inicial de la palabra sino en su interior o en el final. Por ejemplo, un chico que tenía escritura silábica —es decir, consideraba que cada letra representaba una sílaba y cuando escribía *conejo* ponía OEO— un día quiso escribir la palabra *NENA* y le preguntó a un compañero cuál era la "ne". Como el compañero no supo, dijo: "¡Ya sé, *conejo*!". Fue al panel del banco de datos, buscó un conejo, se fijó en el nombre, dijo "Co, ne, ne... por el medio", señaló la N y regresó a su asiento para escribir *NENA* con la N. Como puede advertirse, la diferencia no está en enseñar las letras o no hacerlo,

sino en que se las enseñe de otras maneras para que el niño pueda saber de qué palabra forman parte y pueda ubicarlas en posición inicial, en el final o en el medio.

El banco de datos ha demostrado ser un material didáctico muy rico, no sólo porque permite a los alumnos encontrar la información que en determinados momentos necesitan, sino porque contribuye fuertemente a incrementar la autonomía y la independencia de los chicos que pueden buscar por sí mismos aquello que, tradicionalmente, le preguntaban a su docente.

A partir de segundo año y a medida que los niños avanzan en su nivel de alfabetización, el banco de datos puede ir incluyendo palabras que presentan dificultades ortográficas.

Tarjetas con los nombres

En primer año (y a veces, también en segundo), es muy útil trabajar con tarjetas con los nombres de los alumnos que se usarán para pasar asistencia, para agruparlos, o para otras actividades que el maestro decida realizar con ellas. Conviene construir tarjetas de un tamaño aproximado de 5 por 10 cm, con los nombres en imprenta y luego, cuando la mayoría escriba alfabéticamente, se los podrá introducir en cursiva.

Si se cuenta con la posibilidad de sacar fotos a los niños, puede jugarse a identificar los dueños de los nombres y unir fotos y nombres. Otra posibilidad, cuando no se esté trabajando con los nombres, es pinchar esas tarjetas en algún cartel de telgopor, cada una con su foto al lado, lo que permitirá usar este material con la misma finalidad del banco de datos.

Carteles informativos

Otros materiales que sirven para organizar o registrar las tareas y se constituyen en portadores de texto que propician actos de lectura por parte de los alumnos son los *carteles informativos*, como los que listamos a continuación.

- *Carteleras de cuentos:* se realizan en papel afiche, y se pueden confeccionar con distintos fines. Por ejemplo, para llevar un control de cuántos y cuáles libros se han leído en el mes o a lo largo de todo el año. Otra alternativa de cartelera es anotar los libros que los alumnos eligen y organizar en qué fecha los leerá la maestra. En ambos casos, pueden organizarse estas carteleras en dos columnas: una para la fecha y la otra para el título del libro; o también, anexar una tercera columna para ir calificando aquellos que les resultaron más divertidos; los que les provocaron miedo, risa; los que les resultaron aburridos, etcétera.
- *Acuerdos de convivencia,* que se registran luego de un trabajo de reflexión con los alumnos y a los que se vuelve asiduamente para evaluar los comportamientos y/o metas propuestas para esa semana, ese mes o para todo el año.
- *Calendarios* para recordar cumpleaños del mes, fechas patrias, salidas, etcétera.
- *Agenda de actividades mensuales* o *semanales.*
- *Afiches* con poemas, canciones, frases célebres, entre otros.
- *Carteles de sistematización ortográfica* o *gramatical.*
- *Agendas de planificación de los proyectos.*

En todos estos casos, los carteles informativos pueden ser elaborados en forma conjunta con los alumnos.

Los carteles y afiches deben ser renovados y actualizados de acuerdo con las necesidades y los proyectos en curso. De este modo, las paredes del aula *hablarán* y se convertirán en verdaderas fuentes de información a las que todos los alumnos, pequeños o grandes, puedan acudir permanentemente.

Modalidades organizativas de las actividades

Como se informó al comienzo de este capítulo, en este apartado nos referiremos a las diferentes maneras en que organizamos las actividades de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua a lo largo de todo el ciclo lectivo. Al comienzo del año, se planifican esas actividades a través de cinco *modalidades organizativas* que difieren básicamente en los siguientes aspectos.

- *Sus propósitos*: por ejemplo, si se producirá un texto para un destinatario específico en una situación comunicativa determinada, si se escribirá por placer y sin compromiso, si se leerá sin escribir, si se reflexionará sobre la lengua fuera de la situación de escritura de un texto, etcétera.
- *La duración* de las situaciones: algunas son anuales, otras pueden extenderse en lapsos que van entre una semana o varios meses, y otras se desarrollan en un solo día.
- *La cantidad* de integrantes que participan: si se trata de situaciones de cada aula o de proyectos en los que participa toda la institución escolar.

Las cinco modalidades organizativas de las actividades de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua son las siguientes:

MODALIDADES ORGANIZATIVAS

1. Actividades habituales.
2. Proyectos institucionales.
3. Proyectos de producción de textos en el aula.
4. Secuencias de lectura.
5. Situaciones de reflexión y sistematización.

1. Actividades habituales

Son aquellas que se reiteran en forma sistemática con cierta periodicidad preestablecida —una vez por semana o por quincena— a lo largo de todo el año.

Pueden consistir en actividades de lectura, escritura o reflexión sobre la lengua. Un ejemplo de las primeras sería destinar un día y una hora a la semana a la lectura de cuentos o de novelas que se leerían de a un capítulo por vez. El taller de escritura consiste en una hora semanal o quincenal que se destina a jugar con el lenguaje y a escribir sin compromisos. Estas dos actividades habituales están desarrolladas en el capítulo 4. En cuanto a la reflexión sobre la lengua, destinamos un día semanal o quincenal a sistematizar, por ejemplo, cuestiones ortográficas.

2. Proyectos institucionales

Estos proyectos son compartidos por todas las secciones de la escuela, coordinados por sus docentes que acuerdan previamente las etapas a recorrer y las responsabilidades que le cabe a cada grupo en la ejecución. Dos ejemplos de estos proyectos, la Feria del Libro y el Centro de Lectura para Todos, están descritos detalladamente en el capítulo 5.

3. Proyectos de producción de textos en el aula

Tal vez, es la modalidad que ha tenido la mayor repercusión de nuestros trabajos en el aula. Los proyectos suceden en un tiempo determinado, que no suele ser menor de dos o tres semanas y puede extenderse a varios meses. Su planificación debe ser flexible, con grados de libertad: en muchos casos, puede modificarse y enriquecerse al ser concretada, pero siempre opera como un organizador previo de la tarea y como un hilo conductor durante su ejecución.

Podríamos caracterizar estos proyectos por su producto: siempre se trata de textos elaborados en una situación comunicativa determinada y tienen destinatarios precisos. Las notas esenciales de esta modalidad son las siguientes:

- Se trabaja con diferentes tipos de texto, incluidos en situaciones comunicativas precisas, con destinatarios reales.
- Hay un compromiso de alumnos y maestros para alcanzar los objetivos planificados (monitoreo conjunto del desarrollo de las etapas).
- Siempre se proponen situaciones de contacto y exploración de buenos modelos textuales.
- Se plantean sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados (a través de la corrección de las producciones o de situaciones de reflexión sobre la lengua).
- Es fundamental la confrontación de ideas y las sistematizaciones colectivas de los conocimientos.

- Se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento y no debe ser considerado un tiempo extra que se agrega cuando la tarea no ha salido bien de primera intención.

Al igual que en los casos de las modalidades anteriores, en el capítulo 6, se exponen ejemplos concretos en los que los lectores podrán identificar estas características.

4. Secuencias de lectura

Las secuencias de lectura pueden consistir en períodos en que se leen diferentes ejemplos de un mismo género o subgénero, distintas obras de un mismo autor o diferentes textos de un mismo tema.

Estas secuencias pueden tener una duración variable pero, a diferencia de las actividades habituales, no suelen prolongarse más allá de dos meses.

En diversas escuelas se ha explorado la variante de compartir algunas de estas secuencias en toda la institución. Por ejemplo, durante un mes, todos los alumnos de una escuela participaron en la lectura de diferentes textos del mismo autor. Luego, a sugerencia de dos docentes, se hizo una reunión de intercambio en la que los diferentes grupos comentaron su experiencia con sus compañeros.

5. Situaciones de reflexión y sistematización

Estas situaciones de reflexión y/o sistematización sobre la lengua, sobre aspectos textuales o sobre cuestiones enunciativas, etcétera, pueden generarse en el marco de los proyectos o como situaciones independientes. Pueden desarrollarse en un día o programarse como una secuencia que abarque de dos a cinco sesiones. Cuando el docente lo considere oportuno, el resultado de estas situaciones puede quedar expuesto en el aula.

En los próximos capítulos, compartiremos con los lectores algunas experiencias correspondientes a las diferentes modalidades, desarrolladas en las aulas de Primero y Segundo Ciclo de la educa-

ción primaria de las escuelas PEF: actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de aula, secuencias de lectura, y situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua.

CAPÍTULO 4

El día a día en las aulas: actividades habituales

Ana María Kaufman
Celina Wuthenau
Marcela Marguery
Andrea Zaidenband

A continuación, describiremos algunos ejemplos de las actividades habituales que se realizan en nuestras escuelas. Recordamos al lector que son aquellas que se reiteran en forma sistemática con cierta periodicidad preestablecida —una vez por semana o por quincena— a lo largo de todo el año. Incluiremos la biblioteca del aula, la lectura de cuentos, la lectura para otros, el taller de escritura, la selección de poesías para el café literario, y la reflexión y sistematización ortográfica.

A) Biblioteca del aula

Dedicar los primeros encuentros del año a formar una biblioteca del aula puede ser una tarea gratificante y sumamente valiosa para instalar el concepto de *leer y escribir con un propósito concreto*. Para ello, se trabaja con los chicos la importancia de contar con una buena biblioteca y se los coloca frente a un desafío.

¿Cómo conseguimos libros para todos?

- Se les pide a los chicos que traigan libros de sus casas en calidad de préstamo durante un año y se les aclara que, como los libros pasarán por muchas manos lectoras, pueden terminar ajados y, por lo tanto, deberán tener en cuenta esto al traerlos. Es probable que el aporte de las familias no sea muy abundante, pero consideramos que —independientemente de la cantidad de

libros que puedan donar— es un modo de invitar a las familias a participar en lo que está pasando y transmitirles el mensaje de que la lectura será un eje de trabajo fundamental.

- Se solicitan ciertos títulos —aquellos que la maestra quiera compartir de un modo especial—, en calidad de préstamo anual a la biblioteca institucional.
- Se incorporan los libros escritos por los mismos alumnos. Es decir que si han elaborado una antología de fábulas, en la biblioteca del aula, debe quedar un ejemplar que pueda solicitarse en calidad de préstamo. La ausencia de algunos tipos de texto puede convertirse en un disparador de proyectos de escritura. Por ejemplo, en un segundo año, surgió un compartido interés por investigar la vida de los animales. Los chicos revisaron la biblioteca del aula y comprobaron que no había ningún material al respecto, razón por la cual la docente propuso elaborar una enciclopedia de animales que se agregaría a la biblioteca del salón; y se donaría una copia a la biblioteca de la escuela.
- Se buscan donaciones para comprar nuevos ejemplares o se escriben cartas a diferentes editoriales para que regalen a la escuela algunos títulos de sus catálogos.
- Se establece una comunicación con revistas infantiles de distribución gratuita para ampliar la oferta.

¿Qué materiales son convenientes?[1]

Libros de ficción y de no ficción: en las bibliotecas de aula de nuestras escuelas, es habitual que prevalezcan los textos de ficción y, entre ellos, los cuentos. Sin embargo, muchos de nuestros alumnos prefieren la lectura de libros sobre diferentes contenidos, como los animales, el espacio, los inventos; o libros de recetas, de experimentos o trucos de magia. Del mismo modo, conviene ofrecer otros géneros, como el dramático o el lírico, como así también, novelas.

[1] Para ampliar este tema, sugerimos la lectura de "Materiales de lectura para la biblioteca del aula", de Ana Siro, en M. L. Castedo, Ana Siro y M. C. Molinari (2003): *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Es deseable que, en Primer Ciclo y, también en Segundo, los alumnos con dificultades de lectura tengan a mano historietas, recopilaciones de chistes, coplas, adivinanzas, colmos, trabalenguas.

Así como se aconseja que estén representados variados géneros literarios, es estimulante que diferentes autores habiten en nuestra biblioteca, algunos clásicos de la literatura infantil, como María Elena Walsh y Javier Villafañe y otros más modernos, como Silvia Schujer o Gustavo Roldán, entre otros.

¿Cómo la organizamos?

Una vez que contamos con un mínimo aceptable de libros (no menos de veinte), se lleva adelante la tarea de clasificación del material, y se realiza un inventario. Esta tarea no tiene por qué ser abrumadora ni pesada. La propuesta es dividir a los alumnos en grupos y entregar a cada uno de ellos diferentes textos para que los hojeen, se detengan a leer algunos párrafos, comparen las ilustraciones. En un segundo momento, se realiza una puesta en común para establecer acuerdos sobre la clasificación del material, el que será señalado con un color distintivo en el lomo de los libros. Por ejemplo, los cuentos con una banda celeste, las novelas con una amarilla, las antologías poéticas con una banda naranja. De este modo, los alumnos incorporarán nociones sobre los distintos géneros literarios, sobre las colecciones, editoriales, los autores, etcétera.

Una vez clasificados los libros, se procederá a armar el inventario a fin de tener toda la información sobre el material disponible. Puede realizarse por medio de fichas y/o una lista general. Al tener que consignar en columnas el título de la obra, el nombre del autor y la editorial, nos encontramos ante una excelente actividad de escritura y de lectura con sentido, ya que esta información se obtiene del mismo libro.

Finalmente, se designan dos alumnos como encargados, quienes llevan el registro de los préstamos. Es recomendable que este cargo sea rotativo; y aconsejamos nombrar, en primer lugar, a aquellos alumnos con mayores problemas de conducta o de responsabilidad, ya que hemos comprobado que estos desafíos, en muchas oportunidades, les permiten adquirir un protagonismo positivo.

¿Cómo se llevan a cabo los préstamos semanales o quincenales?

Cada semana o cada quince días, la maestra expone frente a sus alumnos la caja de libros de la biblioteca y permite que cada uno elija el texto que prefiere leer en silencio. Durante unos veinte minutos, los chicos se involucran en las historias mágicas que se les abren y empiezan a descubrir un nuevo mundo.

Muchos docentes nos han comentado que algunos niños hojean rápidamente los libros y los devuelven enseguida para buscar otro, lo que genera un movimiento constante que impide que sus compañeros se concentren en la lectura. Esta actitud suele ser interpretada como una falta de interés por parte de los alumnos, y muchos maestros deciden suspender la actividad por considerarla poco provechosa. Es normal que esto ocurra ante la novedad y ansiedad de los primeros contactos. De mantenerse esta situación, es conveniente que, en estos casos, el docente funcione como intermediario entre el niño y el libro para construir el vínculo: ofrecerse como lector de algún cuento ("Uno de esos que sabemos que te encanta") y, luego, entregárselo para que el niño mismo lo lea. Preguntarle acerca de sus intereses, sugerirle libros de chistes, poesías o enciclopedias de animales y decirle que lea los epígrafes puede ser un buen comienzo.

En ocasiones, hemos escuchado comentarios que prueban la eficacia de estas situaciones: "Yo ya leí *El pulpo está crudo*. ¿Qué otro libro de Pescetti puedo leer?", "Seño, ya me aprendí tres coplas, ¿quiere que se las recite?".

Una vez finalizada esta actividad, los bibliotecarios responsables de esa semana registran los libros que quieren llevarse sus compañeros. Después del tiempo estipulado, controlan la devolución de los textos.

B) Lectura de cuentos

La lectura de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es, sin duda, una de las formas de lectura precoz que facilita la construcción temprana del significado textual (Molina Iturrondo, A., 2001). Esta lectura como una actividad cotidiana de la escuela con-

tribuye fuertemente a la construcción temprana del conocimiento del lenguaje escrito y constituye un espacio que estimula la creatividad y la imaginación. El docente se constituye así en un mediador que lleva a sus alumnos de la mano y les permite acceder a otros mundos, variados, diferentes y sorprendentes.

La lectura de cuentos es una actividad habitual que se realiza en todas las escuelas pertenecientes al Proyecto Escuelas del Futuro.

¿Cómo se crea un clima propicio para leer cuentos?

Es importante que tanto el espacio como el tiempo dedicados a la lectura constituyan una instancia muy especial. Se puede poner música para que los niños se vayan acomodando (como señal de que empieza la hora del cuento), colocar un cartel en la puerta —"Hora del cuento... No se debe interrumpir"—, y también, disponer el espacio de un modo singular. Es conveniente que el docente esté ubicado de manera tal que todos puedan escucharlo, ver las expresiones de su rostro y admirar las ilustraciones. Este aspecto es fundamental, sobre todo, en la lectura que se realice a los más pequeños.

¿Cómo leemos los cuentos?

Una vez logrado el clima de expectativa y silencio, el maestro muestra el libro que seleccionó para ese día. En este momento, puede comentar la tapa, la contratapa y hacer una breve referencia al autor. Hay escritores cuyas vidas son tan fascinantes como sus libros, y el sólo hecho de mencionar algunos aspectos de ellas despierta el interés de los alumnos. En algunos casos, el docente menciona la editorial y la colección, y establece relaciones con otros textos ya leídos. Del mismo modo, conviene que explique a los alumnos el motivo de por qué eligió ese libro: si porque le gustaba cuando era chico; si se lo leía su mamá, si lo seleccionó porque es divertido, original, etcétera.

En muchas oportunidades, hemos invitado a los alumnos a que ellos mismos trajeran sus libros para leer y nos hemos llevado grandes sorpresas. En una de nuestras escuelas, una alumna trajo para compartir la obra de Lord Byron; y en otra, una alumna de quinto año insistía

en que leyéramos *Romeo y Julieta.* Estos hechos sorprendieron gratamente a sus maestras que, hasta ese momento, estaban convencidas de que, a sus alumnos, no les gustaba leer nada.

Una vez generado el clima propicio, comienza la lectura. Una lectura que no es de boca a oídos, sino de corazón a corazón. Es importante que el maestro esté alerta a las reacciones de su auditorio para decidir si debe hacer interrupciones o no. Por ejemplo, en el caso en que el texto sea excesivamente largo, decidirá en qué momento interrumpir la lectura para continuar otro día. Del mismo modo, en un momento de suspenso, puede detener la lectura para que, entre todos, elaboren hipótesis sobre la evolución de los acontecimientos. En otras ocasiones, en cambio, puede interrumpir para resaltar una situación en especial, para relacionar o asociar con acontecimientos anteriores o para destacar la belleza de las palabras, los sentimientos, etcétera.

Esta lectura habitual de cuentos es una situación que privilegia el leer por placer. Leer por el simple y maravilloso gozo de escuchar el cuento sin que medie ninguna actividad. Una vez leído el texto, se lo comenta, como hacen los lectores expertos que discurren sobre una obra desde el placer. Por supuesto que se puede empezar por la consabida "¿Les gustó?", pero es bueno ahondar un poco más y variar el cuestionario considerando otros aspectos, como "¿Qué les pareció la descripción de la bruja?", "¿Podríamos relacionar este cuento con otro que hayamos leído antes?", "¿Los atrapó la forma de contarlo?", "A mí, me encantó cuando...".

En algunos períodos del año, esta *actividad habitual* puede tomar la forma de las *secuencias de lectura,* en las que el criterio en función del cual los docentes eligen los cuentos puede responder a la intención de los siguientes aspectos:

- Leer cuentos de algún subgénero: cuentos tradicionales, humorísticos, de terror, suspenso.
- Leer varios textos de algún escritor que considere interesante para sus alumnos. Denominamos "Seguir a un autor" a este tipo de secuencia.
- Seleccionar los cuentos que compartan personajes; por ejemplo: monstruos, hadas, ogros, piratas, etcétera.

¿Cómo llevamos un registro de las lecturas realizadas?

Es importante anotar los textos que el maestro lee en voz alta. ¿Por qué? Para que todos sepamos cuántos y cuáles cuentos o capítulos leímos a lo largo del año, para que los textos aportados por los alumnos también queden registrados, a fin de no superponer lecturas.

¿Cómo se hace esto? Se cuelga un papel afiche en el aula y, en la medida en que se va leyendo, se consignan el título del cuento y el nombre del autor. En el caso de una novela, se pueden anotar los capítulos leídos.

¿Y las novelas?

Por lo general, se desconfía de la posibilidad de leer novelas a niños muy pequeños. Desde nuestra experiencia, hemos comprobado que resultan muy atractivas y cautivadoras, y que los pequeños esperan ansiosamente la continuación del relato interrumpido.

Se recomienda que el docente lea en voz alta un capítulo día por medio o dos veces por semana, como un modo de introducir a nuestros alumnos en textos más extensos.

c) Lectura para otros

Esta propuesta tiene un enorme peso a la hora de crear un clima de lectura festivo en la escuela. La lectura en voz alta que tradicionalmente se realiza en las escuelas es una lectura "para el maestro" de fragmentos de textos sin un interés real para el auditorio, es decir, los compañeros. Por lo general, se lee en voz alta para ser evaluado. Es necesario modificar esta situación para que la lectura en voz alta recupere su razón de ser: el compartir el placer ante un texto maravilloso, el de la lectura como un don, una entrega, un regalo.

Enmarcados o no dentro de un proyecto o de una secuencia de actividades, los alumnos y su maestra pueden elegir cuentos, poesías, biografías, artículos de interés, para compartir con sus compañeros de otros salones. Practicarán diferentes entonaciones, ensayarán frente a sus compañeros y, finalmente un día, se presentarán en escena. Esta

experiencia es sumamente rica y tiene la ventaja adicional de que, para ese día, se puede invitar a los padres a compartir un buen momento. En nuestras escuelas, algunos alumnos decidieron leer los cuentos que ellos mismos habían escrito e ilustrado; otros, en cambio, realizaron teatro leído frente a sus amigos.

D) Taller de escritura

El taller de escritura dentro del aula consiste en un espacio donde se persigue instalar una propuesta de juego literario, con licencias para escribir "a secas", en la que el objetivo sea "ablandar" la mano para poner en movimiento palabras y "entrenarse" en el oficio de escribir.

Se trata de presentar consignas que habilitan la escritura de producciones breves, que puedan empezarse y terminarse en una hora de clase y que, además de escribir, pueda hacerse una ronda de lectura si los alumnos lo desean. El docente propone disparadores como una manera de estimular la invención de historias en forma de cuento; adaptaciones a otros lenguajes, como la historieta; pequeñas obras de teatro de títeres, escribir poesía, inventar colmos, adivinanzas, entre otras propuestas.

Estos textos no son corregidos por el maestro. La corrección corre por cuenta del autor con ayuda del docente, sólo si se ha decidido incluir la producción en alguna publicación de la escuela, si desea enviarla a un concurso literario o difundirla en alguna revista infantil.

Cada alumno cuenta con un cuaderno o con una carpeta exclusivos para tal fin.

Para la presentación del taller, el docente puede pedirles a los chicos que contesten un breve cuestionario a fin de conocer los gustos de sus pequeños escritores:

- ¿Cuáles son mis autores favoritos?
- ¿Qué temas me impresionan?
- ¿Qué sueños me gustaría atrapar?
- ¿Sobre qué escribo a la hora de escribir?
- ¿Qué espero de este cuaderno?
- ¿Te gustaría publicar?

Veamos algunas respuestas de algunas alumnas de 6.° grado:

- El sueño que me gustaría atrapar es el de que, en la Argentina, vuelvan las cosas a la normalidad. A este cuaderno, espero mostrárselo a mis hijos para que vean lo que pensaba. Y cómo lo que pensaba lo pasaba en escrito.
- Me gustaría publicar cosas para chicos que quieren aprender a escribir cuentos; para que puedan, cuando crezcan, poder acordarse de lo que pensaban de chicos, su imaginación y en qué creían, y así ellos también publicar sus obras.

Este es el sentido de lo que proponemos: confiamos en la creatividad infantil, no para que todos sean escritores, sino para liberar el poder de la palabra.

Las consignas para el taller de escritura son innumerables. Se puede trabajar con las que apunten a la creación de personajes, a la invención de próceres, al desarrollo de conflictos, a la invención de escenarios fantásticos, a la recreación de mitos y leyendas ridículas, etcétera. Transcribiremos una lista posible de estas propuestas[2] y, a continuación, expondremos otra, "A jugar con las palabras mientras el lobo no está", en la que se plantean diferentes alternativas para escribir a partir del cuento "Caperucita Roja".

Completar el final

Se interrumpe la lectura de una historia en un punto que permita la creación de su desenlace.

Completar el comienzo

Se lee desde un punto determinado el desenlace de una historia, y se solicita que los chicos inventen el comienzo y el nudo. Lo mismo se puede realizar con el nudo.

Moraleja

A partir de la lectura y del comentario de alguna narración que deje moraleja, desentrañarla entre todos, escribirla y, a partir de ella, proponer la escritura de un texto narrativo que arroje la misma enseñanza.

[2] Esta lista fue elaborada por docentes del Colegio Alas de El Palomar, provincia de Buenos Aires, donde han desarrollado las propuestas. Para ellos, nuestro agradecimiento.

Cadáver exquisito

El juego consiste en escribir una historia en forma grupal en la que sus miembros escriban, sucesivamente, una frase cada uno. Cada niño ignora lo que escribió el anterior.

Los pasos son los siguientes:

1. Reunir a los alumnos en grupos de cinco o seis niños y entregar una hoja en blanco a cada equipo.
2. Cada grupo numera a sus miembros en el orden en que escribirán.
3. El primer niño escribe una oración que incluye la figura de un *personaje*, señalando algunas de sus características y la descripción de un *lugar* determinado. Dobla la hoja de modo de ocultar lo escrito y se la pasa al siguiente equipo.
4. El segundo escribe una oración que describe una *acción* determinada que hace el personaje, después de lo cual, dobla nuevamente la hoja y se la pasa al siguiente.
5. Al tercero, le corresponde escribir un *problema* que pueda surgir a partir de cualquier acción. Dobla nuevamente la hoja y se la pasa al siguiente.
6. El cuarto escribe una oración en la que aparece *otro personaje* que *solucionará* el problema.
7. El quinto escribe una oración que responda a algo que pueda concluir la narración, un *final*, un *desenlace*.
8. Finalizando esto, se abre la hoja; y se lee lo que quedó formado. Con estas oraciones, se les propone a los chicos que escriban una narración uniendo los enunciados que quedaron escritos. La propuesta de escritura puede ser grupal o individual.

Adaptación del binomio fantástico (Rodari, 1993)

Se divide la clase en dos grupos. Cada miembro de un grupo debe escribir en un papel un sujeto disparatado, por ejemplo: "Una oveja a la que le gusta jugar a las cartas..." , luego dobla el papel y lo guarda en una bolsa. Cada integrante del otro grupo debe escribir un predicado cualquiera, también divertido, por ejemplo: "... todas las mañanas, desayuna con panqueques y sale con su jet hacia el trabajo", enunciado que guardará en otra bolsa.

Al finalizar de escribir, la maestra va sacando un papel de cada bolsa y dicta las oraciones completas para que se las escriba en el pizarrón. Cuando ya están todos los binomios expuestos, se puede proponer una escritura a partir de alguno de ellos.

Sopa de personajes

Proponer la escritura de un texto en el cual se entrecrucen personajes provenientes de diferentes cuentos tradicionales, historias populares, leyendas, cuentos, mitología, etcétera.

Diálogos disparatados

A partir de la utilización de la imagen de objetos o de personajes, se pueden tomar dos de ellos e inventar un posible diálogo que pueda establecerse entre ellos.

Poesía

Proponer la escritura de textos poéticos a partir de diferentes estímulos:

- Imágenes.
- Música.
- Presentar un texto poético con un verso escrito y el otro borrado para que los chicos lo completen.
- Tal como en la actividad anterior, pero con las palabras finales de cada verso borradas o al revés, que sólo posean las palabras con rima.

Inventar una historia a partir de títulos

- La nariz de plata
- Tomás, el cazador de estrellas
- Detrás de la puerta
- Un extraño en el espacio

Ampliar estas frases y convertirlas en párrafos que den mucho miedo para usarlos después en historias de terror

- Se quedó quietito para que no advirtieran su presencia...
- Aquel hombre abrió la vieja puerta...
- La lluvia golpeaba en el techo, y la luz se apagó...
- La respiración se le cortó, porque nunca había visto nada igual...

Fábulas

Inventar una situación entre animales y crear una fábula a la que le quede bien alguna de las siguientes moralejas o refranes:
"Al que madruga, Dios lo ayuda".
"En boca del mentiroso, lo cierto se hace dudoso".
"Cuando me desaprobaba la mona, llegué a dudar, pero si el cerdo me alaba... muy mal debo de bailar".

Cuento

Inventar un cuento en el que se incluyan las siguientes frases respetando el orden indicado:

- Al principio: "... esa tarde, mientras los enemigos esperaban...".
- En el desarrollo: "... se comió tres maníes...".
- Al final: "... con una sonrisa que hacía temblar los árboles...".

A jugar con las palabras... mientras el lobo no está

Esta propuesta consiste en manipular el texto de "Caperucita Roja" y construir otros con él, a partir de él o contra él. Esto implica que, si los chicos conocen el texto original, es posible romper con la historia y desviarse por "caminos más largos". Por ejemplo:

- Tomar una sugerencia del libro *Gramática de la Fantasía* (Rodari, 1993: 56): "Inventar una historia a partir de una serie: niña, bosque, flores, lobo, abuela y la sexta que rompe la serie, por ejemplo, un helicóptero".
- Escribir el cuento desde la voz de un personaje de la historia: la voz del lobo, de la abuela, del cazador, de Caperucita, de la madre.
- Otras voces en la narración: es posible incorporar otras voces que narren el cuento. Podrían ser la madre del lobo, otros animales del bosque, una amiga de Caperucita.
- Inventar un cuento en el que Caperucita y el lobo se encuentran después de veinte años del primer episodio, imaginar qué pasó, en qué cambiaron sus vidas, qué se reprochan y cómo termina la historia, entre otros aspectos.
- Proponer escribir un cuento en el que Caperucita posea otro color; en este texto, el color tiñe la historia y el mundo de la

protagonista: "¿Y si, en lugar de Caperucita Roja, inventan un cuento en el que ella fuese de otro color? Así que si Caperucita es de otro color, tienen que cambiar el ambiente, los amigos, los ingredientes de la cesta y también el lobo".

- Inventar una historia en la que Caperucita se encuentra con otros personajes de los cuentos tradicionales, por ejemplo, con Blancanieves en el bosque, o con el lobo de "Los tres chanchitos".
- Cambiar las características de los personajes: escribir un cuento en el que ellas estén invertidas; por ejemplo, Caperucita es mentirosa, y el Lobo es ingenuo.
- Inventar nuevos escenarios donde transcurre la historia: en el mar, en el desierto, en el Ártico, en plena Ciudad de Buenos Aires, etcétera.
- Escribir una solicitada en que se busque el paradero del lobo feroz (incluir su descripción física, sus señas particulares, los motivos de la búsqueda, la recompensa, quién firma la solicitada, etcétera).
- Elaborar las preguntas de un reportaje a Caperucita Roja para un programa de televisión.
- Caperucita escribe sus "memorias" y revela sus secretos mejor guardados a través de la historia.
- Para los amantes del suspenso: escribir como si fueran un detective que relata cómo resolvió el caso del lobo feroz que tenía atrapada a Caperucita Roja y cómo el detective logró liberarla.

E) Selección de poesías para el café literario

Regresar con la poesía a la materialidad del lenguaje, porque las palabras son al poeta como la arcilla al escultor. Desprender la palabra del ripio que se le va pegando con el habla cotidiana. Atesorar palabras como un bien preciado, albergar poemas para tiempos difíciles, reservarlos en la memoria para compartirlos en el momento preciso es, tal vez, un regalo inigualable que la escuela puede hacer a sus alumnos.

Alberto Manguel, en el libro ya citado, cuenta una anécdota que, a su vez, le había contado su maestro de alemán en su lejana niñez.

> Cuando yo tenía diez u once años, uno de mis profesores de Buenos Aires me daba clases, por las tardes, de alemán y de historia europea. Para mejorar mi pronunciación de alemán, me animó a que aprendiera de memoria poemas de Heine, Goethe y Schiller... Me gustó aprender estos poemas, pero no entendía para qué podrían servirme. "Te harán compañía el día en que no tengas nada para leer", me dijo el profesor. A continuación, me contó que su padre, asesinado en Sachsenhausen, era un famoso académico que se sabía de memoria muchos de los clásicos y que, durante el tiempo que pasó en el campo de concentración, se había ofrecido como biblioteca viviente para sus compañeros de cautiverio. Me imaginé al anciano en aquel lugar lóbrego e implacable donde no había esperanza, al que alguien se le acercaba para solicitarle un texto de Virgilio o Eurípides y que se abría en una página determinada para recitar palabras antiguas a sus lectores sin libros.
>
> Alberto Manguel, 2005: 78.

Qué testimonio maravilloso de la palabra como tabla de salvación. Regalemos palabras a nuestros alumnos: palabras poderosas, palabras creadoras, palabras reveladoras a las que se puedan aferrar.

La selección de las poesías para enseñar es una tarea delicada y difícil. Debemos lograr un equilibrio entre tradición e innovación. La tradición debe estar presente a fin de que nuestros alumnos se sientan parte de ese río que nos une como hombres que vivimos en la misma sociedad y participamos de la misma cultura. La innovación, pretende que conozcan a autores que escriben aquí y ahora. Los grandes poetas de la lengua castellana —Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Juana de Ibarbourou, Enrique Banchs, José Pedroni, Federico García Lorca y tantos otros— están allí para iniciarnos en el camino de la poesía. Y podemos seguir transitándolo con Juan Gelman, Oliverio Girondo, Laura Devetach, María Elena Walsh, entre otros.

¿Cómo lo haremos?

El docente propone a los alumnos que, una vez por mes, traigan las poesías que les gusten. Si no cuentan con esos textos en sus casas, pueden buscarlos en la biblioteca de la escuela o en la del aula, en casas de amigos, en bibliotecas populares, en Internet. Se deben abrir las puertas a todas las manifestaciones que se relacionen con la poesía. En Primer Ciclo, a las coplas, los trabalenguas, las rondas infantiles. En Segundo Ciclo, los alumnos seguramente acercarán, además, letras de canciones. Reunidos en una ronda, cada uno lee lo que trajo para compartir; y la maestra, lo que haya seleccionado. Es conveniente que ofrezca algunos datos sobre la vida del autor, la época en la que vivió, su mundo y sus intereses a fin de despertar el interés. Se invita a memorizar ese poema para la semana siguiente.

Al finalizar la lectura de los poemas, se los guarda en un poemario —puede ser una simple caja forrada— que permanecerá en la biblioteca del aula para que todos puedan recurrir a él.

En un papel afiche, pueden pegarse todas las composiciones poéticas que se memorizan a lo largo del año. De este modo, llegado el mes de octubre, puede efectuarse una votación a fin de seleccionar el poema que más les haya gustado para recitarlo el día del Café literario. En esa ocasión, toda la escuela se reúne en el patio o en el salón de actos y, cada año, presenta el poema que ha elegido en una verdadera fiesta de la palabra.

Como consecuencia de esta actividad habitual o como fundamento para que se lleve a cabo, proponemos realizar una vez al año un Café literario, proyecto institucional sencillo y productivo[3] que consiste en una reunión gozosa de toda la escuela para compartir sus poesías favoritas.

Ya sea recitada a coro, en forma individual, por parejas o tríos, la palabra, erguida, recupera su esplendor.

[3] Como realizar este proyecto institucional no requiere estrategias especiales, su desarrollo no está detallado en el apartado correspondiente.

F) Reflexión y sistematización ortográfica[4]

Corrección ortográfica de cuadernos y carpetas

La corrección ortográfica de los cuadernos suele ser motivo de incertidumbres y conflictos. Después de probar distintas alternativas durante muchos años, optamos por una propuesta que resultó satisfactoria y que contiene distintas modalidades de corrección. Consideramos que niños, padres y maestros deben saber cómo se corrige y por qué. Los tres tipos diferentes de intervención son los siguientes.

Autocorrección

Algunos trabajos quedan tal como el chico los hizo. Estos son testimonios del nivel del autor en el momento de su realización. Se marcan con una **A**. El único que tiene derecho a corregirlos posteriormente es el alumno. Es decir: estos textos les sirven al maestro, al niño y a los padres para evaluar los progresos que se alcanzan a lo largo del año y, además, permiten al niño volver a esas escrituras y efectuar una verdadera labor de autocorrección.

Una vez por mes —o cuando se considere adecuado—, el maestro propone a sus alumnos que procedan a corregir los trabajos marcados con la **A**. Esta acción es estrictamente individual, de modo que cada niño corregirá aquello que esté en condiciones de advertir. Como todos los trabajos son objeto de varias revisiones a lo largo del año, recomendamos sugerir que corrijan, cada vez, con un color diferente y que, al finalizar, pongan en el margen la fecha con el mismo color. De este modo, sus avances quedan también documentados a través de lo que ya estén en condiciones de corregir. Si el alumno revisa y no encuentra ningún error, igualmente, debe colocar la fecha en el margen. Este es un indicador interesante porque la aparición de varias fechas en el margen y la ausencia de correcciones con esos colores en el texto pueden deberse a dos razones: o bien, el texto no tenía errores, o bien, el niño no está avanzando lo que sería deseable.

[4] Esta información forma parte del artículo de A. M. Kaufman (2005): "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida* (Buenos Aires), año 26.

El maestro decide acerca de cuáles son los trabajos que él no corregirá pero, por lo general, estos suelen ser los textos literarios, que habitualmente son muy extensos (a veces, los chicos elaboran cuentos larguísimos que demandan mucho tiempo y esfuerzo, con resultados excelentes en cuanto a su riqueza expresiva, que no siempre coincide con la ortodoxia ortográfica).

La decisión de no corregir estos textos tiene que ver, entonces, con una triple motivación. Una es su *valor testimonial*. La segunda razón se vincula con *no desanimar* a los chicos y con permitirles escribir textos sin el fantasma de la ortografía presente todo el tiempo. La tercera razón, ya mencionada, es dar la posibilidad de proceder a *múltiples autocorrecciones* posteriores.

Intervención de otros compañeros

Puede haber trabajos realizados en equipo o corregidos por otros compañeros. Esos textos se marcan con una **C**, que corresponde a la inicial de un trabajo colectivo o en el que ha intervenido un compañero. Entonces, cuando vemos escrituras marcadas con una **C**, esto quiere decir que puede tratarse de una labor hecha en equipo, o bien realizada en forma individual, pero posteriormente trabajada con otro compañero para su corrección, etcétera. Esta **C** significa que el nivel de esa producción no es el del niño, pero tampoco resulta el nivel correcto en cuanto a un punto terminal del proceso de aprendizaje.

Textos corregidos por el maestro

El tercer tipo de intervención corresponde a la corrección ortográfica a cargo del maestro. Estos textos se marcan con una **M**.

¿Cuáles son los trabajos que el maestro corrige totalmente? Por lo general, son textos informativos: dictados, resúmenes, cuestionarios, todo aquello que haya sido copiado del pizarrón, etcétera. Suele tratarse de textos a los que, en ocasiones, los alumnos pueden volver para estudiar. Es importante que el maestro tome aquí todos los recaudos para que no se filtre ningún error en ellos, ya que el alumno sabe que esos textos son absolutamente confiables desde la pers-

pectiva de la adecuación a la convención ortográfica; de modo que si al niño le surge alguna duda, puede fijarse en ellos con la certeza de encontrar datos fidedignos.

En la parte inferior de todas las páginas se traza una línea y se dejan dos renglones libres (la cantidad es variable, y se decide de acuerdo con la cantidad de errores que cometa habitualmente cada niño). El maestro marca las letras equivocadas en las palabras y las corrige, y hace lo mismo con las tildes. Luego, en su casa, el alumno debe transcribir correctamente debajo de la raya las palabras en las que haya equivocado alguna letra.

Pero esa corrección carecería de valor si no estuviera acompañada por posteriores momentos de *reflexión*. Estos momentos constituyen una de las actividades habituales en nuestras escuelas.

Reflexión ortográfica semanal

Un día fijo por semana o cada quince días, el maestro dedica la primera media hora a reflexionar con los alumnos sobre las correcciones de la semana.

Para reflexionar sobre lo que llamamos *ortografía literal*, que se refiere a los errores cometidos en las letras que integran la palabra, les pide que le dicten algunas de las palabras que hayan anotado al pie de cada página y las escribe en el pizarrón, aclarando cuál fue el error. El docente consigna sólo diez o doce palabras y toma el recaudo de incluir *algunas que respondan a normativas ortográficas* —ya sean vinculadas con restricciones posicionales, es decir, en las que se escriba una letra en virtud de su posición en la palabra (por ejemplo, "so*b*ra"), o con criterios morfológicos (por ejemplo, "viaja*ba*")— y *otras que no respondan a ninguna regla* generalizable a otras palabras (por ejemplo, "hola").

Luego irán clasificándolas en el pizarrón para que quede claro que algunas escrituras responden a reglas ortográficas, y otras no. Es decir, que, en algunos casos, puede apelarse a regularidades para predecir la escritura de las palabras; y en otros, esto no sucede; por lo que es preciso desplegar otras estrategias para recordar cómo se escriben.

Luego, los chicos consignan en los cuadernos el resultado de la sistematización que se haya aclarado ese día.

Por ejemplo:

REFLEXIÓN ORTOGRÁFICA SEMANAL
- Los verbos en pasado, como *miraba, cantaba, jugaba,* van con *B.* (O bien, a partir de 4.° año):
- Los verbos en pretérito imperfecto se escriben con *B.*
- *BRA, BRE, BRI, BRO, BRU* se escriben con *B.*

El docente puede ir copiando el contenido de estos cuadros en afiches que se ubicarán en alguna de las paredes del aula.

Conviene sugerirles a los alumnos que recuadren en color la reflexión y sistematización ortográfica de los cuadernos o de las carpetas para que puedan ubicarla fácilmente cuando se la quiera comparar con las de otras semanas. Es interesante controlar con los chicos si lo consignado en los cuadros se repite varias veces, para que ellos tomen conciencia acerca de la dificultad que están evidenciando, para recordar esa normativa y para que piensen cómo solucionarla.

Un dato importante es que la enseñanza de las reglas —y aun su aprendizaje— no garantiza una ortografía impecable, porque hay muchísimas palabras cuya ortografía es particular, es decir, no generalizable a otras palabras.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que, en un texto común, las posibilidades de error se distribuyen habitualmente de la siguiente manera: más del 55% corresponde a palabras de uso frecuente cuya ortografía es particular y sólo un máximo del 45% responde a reglas aplicables a muchas palabras. Creemos que docentes y alumnos deben conocer esta información para saber cómo encarar el estudio de la ortografía.

CAPÍTULO 5

El día a día en las aulas: proyectos institucionales

Ana María Kaufman
Celina Wuthenau
Alina Schufer
Javier Maidana

Hemos seleccionado dos proyectos institucionales muy especiales: el Centro de Lectura para Todos (CLT) y la Feria del Libro. Ambos han evidenciado que una oferta de libros puede convocar a nuestros alumnos y convertirlos en lectores entusiastas, siempre y cuando exista confianza en sus posibilidades y la certeza de poder despertar su deseo de explorar nuevos mundos.

Centro de Lectura para Todos (CLT): "Los libros no muerden"

Alina Schufer
Javier Maidana[1]

La expresión "Los libros no muerden", que da título a esta crónica sobre un centro de lectura, no deja de ser un lugar común para cualquier persona que tenga contacto con la cultura escrita; pero en boca de Enzo, Gabriela y María —alumnos de 5.° y 6.° año de la Escuela N.° 25 de La Cava, barrio de emergencia del partido de San Isidro, en la provincia de Buenos Aires—, la frase adquiere otra dimensión. Estos chicos no tienen una relación demasiado cercana con los libros. A todas las exclusiones de que son víctimas, se suma la exclusión de la palabra escrita. Esa misma que puede ser amiga, compañera de penas y dolores, portadora de música y alegría, esa que establece una comunicación basada en el respeto y la tolerancia. Nos decidimos a iniciar esta reseña

[1] Profesores de Lengua y Literatura del Instituto Parroquial San Pedro Claver y Coordinadores del CLT.

de nuestra experiencia con esta frase debido a que fue una de las que utilizamos, como coordinadores, frente a los cursos de esta escuela, para presentar nuestro centro de lectura, y que caló en la sensibilidad de estos chicos ya que, tiempo después, en la evaluación de fin de año, la reprodujeron exactamente. Descubrieron que los libros no mordían, que eran objetos accesibles, que podían investigarlos, que había palabras interesantes con las que se podía jugar. Les contamos que los chicos de otro centro de lectura que funciona en Villa Soldati (provincia de Buenos Aires) habían hecho una versión rap de "Mariposa del aire" de Federico García Lorca. Y, entusiasmados, crearon su propia versión de este poema y de otros breves poemas populares; de esta manera, descubrieron la condición rítmica y musical del lenguaje poético. Cuando presentaron estas versiones a los alumnos de 1.° año de EPB (Educación Primaria Básica) de esta misma escuela, podía verse la felicidad tanto en los rostros de los lectores como en el público, ya que disfrutaron de la fiesta de las palabras.

¿Qué es un centro de lectura?

En principio, es un espacio donde mujeres y hombres que amamos la literatura nos convertimos en mediadores de las palabras y de los libros para que lleguen a niños y jóvenes de una manera placentera y atractiva. Estos serán, a su vez, mediadores de estos textos, al prestarles sus voces a aquellos que los emocionen, los diviertan o los sorprendan para que, a su vez, otros compañeros puedan disfrutarlos. Nada más y nada menos. Trabajamos en sectores desfavorecidos, hacemos accesibles aquellos objetos lejanos "que sólo servían para juntar polvo"[2], como declaró Santiago, uno de los participantes. Incluso, a partir de la participación en un centro, "se les puede dar vida a los cuentos y a las frases que parecen estar ahogados entre las tapas de un libro"[3], como afirmó Gabriela, otra de nuestras alumnas.

[2] En Ana Siro y Ana María Kaufman (2004): *Voces "Centro de Lectura para Todos"*, documento producido con fines exclusivamente institucionales en el Instituto Parroquial San Pedro Claver (IPSPC), Bs. As.
[3] Ídem, núm. 2.

Un poco de historia

La fantástica experiencia que vamos a relatarles acerca del centro en la Escuela N.° 25 de La Cava comenzó a mediados de 2002, cuando Ana María Kaufman —como coordinadora del área de Lengua en el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF) que realizó la Universidad de San Andrés (UdeSA)— propuso, en el Instituto Parroquial San Pedro Claver (IPSPC), la creación del Centro de Lectura para Todos; a tal efecto, convocó a Ani Siro como coordinadora de este primer intento. Estas deliciosas hechiceras lograron que su dulce poción cuajara en esta institución y "envenenaron" de entusiasmo a Javier Maidana, uno de los redactores de esta experiencia y profesor de la asignatura Lengua y Literatura del Instituto, quien, a partir del año siguiente, se sumó al proyecto para formarse como coordinador. En 2005, debido al éxito de la experiencia, se sumó como coordinadora Alina Schufer, también profesora de Lengua y Literatura del mismo Instituto. En el marco del PEF, junto a Cristina González y a Javier Maidana, Ani Siro coordina otro Centro de Lectura en la Escuela N.° 25, que atiende a la población de La Cava, San Isidro. También, ella fue iniciadora del Centro del Instituto Santo Domingo Savio, ubicado en la misma zona, centro que actualmente coordina Martín Broide. Pero la experiencia trasciende más allá del proyecto de la Universidad de San Andrés y, actualmente, Siro ha inaugurado otros tres Centros de Lectura para Todos, dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en los barrios de Saavedra, Villa Soldati y Villa Lugano.

Cuando comenzamos con esta experiencia, no llegábamos a diez participantes; y el ya mencionado Santiago soñaba que iban a dejar huella y que sería hermoso que hubiera una red de centros de lectura. Ya hay una pequeña red, y confiamos en que, a partir de este humilde pero orgulloso relato de nuestra experiencia, se abran otros centros para crear una red nacional. Soñar no cuesta nada, y ganas nos sobran. Tenías razón, Santi, han dejado huella.

Llevamos cinco años y tres meses funcionando como Centro de Lectura para Todos en el IPSPC. Básicamente, nuestra tarea empieza convocando a los alumnos de 1.° año del nivel Polimodal. Lo hacemos desde nuestras horas de clase y les remarcamos que el Centro de Lectura

es para todos los que quieran acercarse a las palabras desde un lugar distinto, distendido, divertido y que, en ese lugar, nadie se reirá de ellos si leen mal. Les contamos que nos preparamos para ser lectores generosos que presten su voz a los textos que más les gusten y que mejor les calcen para compartirlos con otros.

Nuestro público son los alumnos de 7.°, 8.° y 9.° de la ESB de la misma institución. La propuesta, entonces, está abierta voluntariamente a todos los que sientan algún interés en compartir el bagaje de la cultura escrita. De todos modos, hacemos una convocatoria personal a los alumnos que nos parece que, tal vez, pueden aprovechar mejor esta experiencia. Buscamos a los que ya tienen algún tipo de camino lector, a los que tienen buena voz o al famoso "chanta" del curso, ya que este nos garantiza la desinhibición que necesitamos. Estas características aparecen por separado, o bien, todas juntas.

Y también se ha dado el caso paradigmático de Juan Carlos, el Chango, que pidió participar; y no se lo permitimos porque había reprobado muchas materias. Insistió hasta que logró ingresar, y no sólo eso, sino que se convirtió en uno de los pilares más sólidos del Centro. Descubrimos en él a un lector maravilloso, que desarrolló una técnica de lectura de cuentos que aún aplicamos en nuestras funciones. Propusimos el texto "Algo muy grave va a suceder en este pueblo", de Gabriel García Márquez, para que lo leyeran en silencio y vieran si se sentían cómodos con él. El Chango lo tomó y lo leyó en voz alta, sin conocerlo, de una manera brillante y llena de gracia. Cuando terminó, entre los aplausos de los otros participantes, le preguntamos cómo había logrado leerlo tan bien. Contestó que, cuando empezó a leerlo, ya se iba dando cuenta de cómo venía la historia y que, cuando se perdía, inventaba algunas palabras para no frenar el relato hasta que encontraba la línea donde tenía que seguir. Quedamos impactados porque había desarrollado una virtud de los buenos lectores, que es la anticipación. Además, entendía que —cuando lo leyera frente al público— no podría frenar la magia que creaba con los matices de su voz, con el contacto visual que compartiría con su auditorio. A partir de ese momento, llamamos a esta técnica, que nos salva de algún bache en la lectura cuando perdemos la línea donde deberíamos continuar, "la gran Chango".

Incorporación y encuentros

Los chicos que desean participar se acercan al Centro a contraturno de su horario escolar, los viernes por la mañana. El hecho de que estos encuentros se realicen a contraturno garantiza que quienes decidan quedarse en este grupo lo harán porque disfrutan de este espacio, y no porque quieran perder horas de clase. Ese fue uno de los inconvenientes con que nos enfrentamos en el principio de nuestras actividades, ya que el momento de las reuniones era durante el horario curricular, lo que provocaba que los alumnos huyeran de sus clases y, además, generaba la lógica resistencia de los profesores que veían desiertas sus aulas. Cambiar nuestros encuentros a contraturno solidificó una de las bases de esta experiencia, que es el carácter voluntario de la participación de los alumnos.

Los encuentros comienzan siempre de una manera similar. Se propone a los participantes una "mesa de libros", donde haya variedad: historietas, poemas, cuentos, novelas, libros álbum, adivinanzas, textos dramáticos y todo a su alcance para que puedan investigar, descubrir sus preferencias, confirmar sus preconceptos o rebatirlos, sorprenderse en silenciosa comunión con los libros. Se les da tiempo para que "degusten" esa comida del alma. Luego se produce la "ronda de intercambio", donde se les consulta acerca de lo que descubrieron para que lo compartan. Este momento suele iniciarse con la entendible timidez propia de quien se encuentra en un nuevo lugar y no sabe exactamente qué decir. Son importantes, por lo tanto, las intervenciones de los coordinadores que deben brindarles la confianza indispensable para que se animen a expresarse, tal vez contando lo que les gusta a estos mediadores o su relación con los textos, pero desde el corazón, desde lo visceral, nunca desde un lugar de erudición que levantaría una barrera frente a los participantes. La propuesta es no levantar muros, por el contrario, establecer puentes de comunicación a través de las palabras que nos hermanan. En esto, no importan las diferencias de edad o de cultura. Todos tenemos un tesoro y muchas malezas en nuestro interior. Pero si las brindamos con corazón amoroso, cosecharemos respuestas amoro-

sas. Sólo hay que animarse a abrir el corazón. Cuando lo logramos, los chicos descubren un lugar cálido donde expresarse y sentirse contenidos.

En uno de los primeros encuentros del año 2003, cuando iniciamos esta ronda de intercambio, uno de los chicos tenía en sus manos *Trucas*, de Juan Gedovius, un libro álbum que cuenta, a través de imágenes, la historia de un personaje que, con sus témperas, quiere pintar todas las hojas del libro, pero en un momento, se le terminan. Cuando se dirige a buscar más pintura, la madre lo reprende porque está muy sucio y lo obliga a bañarse. Enojadísimo se aleja, tras dejar un rastro de colores diluidos, para curiosear en la hoja siguiente del libro. Descubre un lápiz con el que podrá seguir su obra. Pero varias páginas más adelante, reconoce que el lápiz no era tal, sino la cola de un dragón que le lanza fuego. Gracias a su velocidad, el protagonista se salva del fuego al huir hacia la hoja siguiente del libro, que queda tan chamuscada como él. Luego comprueba, lleno de felicidad, que el tizne de su cuerpo puede servir para pintar la hoja y la cubre completamente apoyando en ella su rostro, sus manos y sus pies. Cuando le preguntamos al chico que había traído el libro qué le había parecido, dijo que no era muy bueno. Entonces lo mostramos a todos, y las opiniones no fueron muy distintas entre los otros participantes. Acto seguido, lo mostramos nuevamente, pero esta vez, nos detuvimos en cada imagen y, entre todos, analizamos sus significados. No es un dato que se pueda medir estadísticamente, pero sus rostros cambiaron en forma notoria, ya que estaban adentrándose en el sentido del libro: su participación se acrecentó, y también sus opiniones con respecto al texto fueron variando hasta terminar estimándolo. Tanto lo estimaron que acabó convirtiéndose en la mascota de nuestro Centro, porque entendían que el personaje quería expresarse y que, a pesar de todas las dificultades que se le presentaran, se mantendría firme en su decisión y lo lograría. No quedó ahí la repercusión que este personaje causó. Cuando decidimos crear la bandera de nuestro Centro de Lectura, fue aclamado por unanimidad como nuestro símbolo; y los participantes justificaban su elección argumentando que se sentían identificados con él, porque

ellos también querían expresarse; en su caso, a través de las palabras, y lo harían a pesar de todas las dificultades que se les presentaran.

Hoy nuestra bandera es nuestro orgullo; y cada año elegimos, en votación democrática, a un nuevo abanderado del Centro entre los chicos de 2.° año para que, en el acto de fin de curso, el abanderado de 3.° que egresa de la institución traspase este símbolo para garantizar que el espíritu del Centro seguirá vivo en las nuevas generaciones de lectores.

El espíritu del Centro de Lectura para Todos

Ahora bien, ¿en qué consiste el tan mentado *espíritu del Centro de Lectura para Todos*? Diremos que, en principio, están los textos, las emociones y las ideas que nos provocan. Después, los argumentos para proponerlos ante los otros participantes, la lectura en voz alta de aquellos y, siempre, el respeto por las ideas del otro —aunque no las compartamos—, las sugerencias para mejorar la lectura de cada texto expresadas con sutileza para no herir al compañero, el sentido de pertenencia a este espacio que se les propone, y la alegría y la vitalidad de estos espíritus jóvenes, deseosos de expresarse y de compartir generosamente lo que han descubierto en las palabras.

Hemos seleccionado uno de los tantos testimonios que confirman lo vivenciado. Natalia, participante egresada en 2005, dice:

> Lo mejor del Centro de Lectura es que tenemos nuestro propio espacio para expresarnos, escuchar y ser escuchados. Es el lugar en donde estás cómodo compartiendo lecturas, sin vergüenza, sin miedos, sin nervios. Cuando uno quiere pertenecer a este lugar maravilloso, sólo lo presiente, es como un sexto sentido, algo por dentro que te dice "acá vas a estar bien"; y aunque todos digan que viniendo no ganamos nada, ni nota, ni plata, ni nada, hay algo mucho más importante que cada uno de nosotros gana día a día asistiendo, y es la confianza y el compañerismo, el agradecimiento a muchas personas que hacen que día a día nosotros, simplemente unos chicos, nos sintamos totalmente contentos y escuchados, con muchas ganas de aprender. Una vez, no pude venir por varias clases por algunos problemitas y después volví porque extrañaba mucho.

> Cada nuevo día, hay algo distinto que aprender y algo nuevo para descubrir, así que, mientras nuestro Centro viva, voy a seguir viniendo y pienso que, mientras haya chicos con ganas de aprender a conocerse a sí mismos y con muchas, muchísimas ganas de compartir un poco de nuestra magia, el Centro va a seguir latiendo, porque ese es su corazón[4].

Selección de textos y ensayos

Luego de descubrir lo que les gusta, continuamos con dos tareas: por un lado, la discusión acerca de los criterios de selección de los textos considerando los intereses de nuestro público y, por otro lado, el ensayo para la futura lectura en voz alta.

En cuanto a la selección de textos para compartir con nuestro público, a partir de nuestra experiencia, hemos desarrollado algunos criterios que comprobamos empíricamente. Por ejemplo, sabemos que los receptores de este proyecto, en general, tienen una escasa relación con lo literario, entonces buscamos, sobre todo, textos que no los aburran, que sean breves, que planteen su mensaje con claridad y que generen un impacto en la sensibilidad de nuestra audiencia. De este modo, conseguimos capturar su frágil atención e invitar a los receptores a atravesar el umbral del sentido que abren las palabras. La literatura está plagada de estas brillantes joyas que son los textos breves: cuentos y poemas que abordan el amor, la muerte, lo cruel, el humor. Descubrimos que impresionan y satisfacen a los adolescentes y que también lo hacen, en las funciones abiertas, con los adultos. Con los más chiquitos de la Escuela N.° 25, descubrimos que los juegos de palabras, el ritmo con el que juegan la poesía, las adivinanzas, las leyendas, los relatos de aparecidos son un éxito casi seguro. Estos criterios no son normas inamovibles, muy por el contrario, es lo que descubrimos en el contexto en que actuamos: ellos son flexibles y deben ser reevaluados en cada nueva circunstancia.

Los recursos que trabajamos para mejorar la interpretación de nuestros lectores suponen que la mejor manera de leer un texto implica un

[4] Siro y Kaufman (2004), núm. 2.

análisis interpretativo profundo del contenido, de sus significados, de sus implicancias y de sus resortes internos. En principio, recomendamos que la postura de nuestros lectores sea cómoda, que el libro no cubra sus rostros, que mantengan un contacto visual con el auditorio para establecer un vínculo más profundo, que la gestualidad que utilicen sea para reforzar el sentido del texto, y no para distraer. En cuanto al uso de la voz, se trabaja en la correcta articulación, a fin de lograr un volumen que permita que todos puedan escucharlos; se trabaja en los matices con los que harán hablar a los personajes de acuerdo con sus características, en el ritmo más acelerado o pausado que utilizarán atendiendo al contenido del texto.

El objetivo de este trabajo de selección y ensayo de la lectura en voz alta es compartir con otros lo que se ha descubierto. Lo hacemos mediante funciones de lectura a las que invitamos a alumnos de 7.°, 8.° y 9.° de ESB —en el caso del IPSPC— y de 1.° de EPB, en la Escuela N.° 25. Estas tienen una duración aproximada de media hora. Se les lee y se los invita a brindar sus opiniones acerca de lo que escucharon. Generalmente, las respuestas de nuestro público son tímidas, pero creemos que las palabras quedan resonando en su interior. Otras veces, son más expansivas, como ocurrió en la función que los chicos de la Escuela N.° 25 brindaron a 1.° año de su escuela y en la que los pequeños se retiraron de la biblioteca tarareando los poemas "rapeados" que se les ofrecieron.

Los que trabajamos en esta actividad creemos firmemente que, cualquiera sea la respuesta de nuestro público, todos se están acercando al mundo de las letras, al de la capacidad de simbolizar mediante las palabras lo que ocurre o nos ocurre; se acercan a ampliar la visión del mundo que nos rodea. ¿Quién es el lector cuando alguien lee en voz alta? ¿El que sonoriza la partitura del texto? ¿El que escucha la magia de las palabras? Sin duda, los dos. Para graficar esto, contaremos lo que sucedió durante una de nuestras funciones. Habíamos incluido entre los textos que leeríamos "Pequeño angelito", escrito por Jorge, participante del Centro, del que luego hablaremos con más detalle. El poema nos adentra en el dolor que provoca la pérdida irreparable de un bebé y en la esperanza de que estará en un lugar mejor. Jorge lo lee

estupendamente, y no por la perfección formal de su interpretación, sino por la emoción sincera que es capaz de transmitir al ponerles voz a sus propias palabras. El poema siempre fue bien recibido por nuestro público, ya que destila esa tristeza bellamente, sin golpes bajos. Pero debimos detener una de nuestras funciones, porque una de las oyentes comenzó a llorar de una manera profunda, de esa que no necesita gritos ni aspavientos exagerados. Como coordinadores y moderadores de las funciones, concluimos en destacar el poder de las palabras que pueden tender puentes que nos hermanan en las emociones. Sus compañeras consolaron a esta chica. Ella no quiso contarnos qué fibra íntima había tocado el poema en su espíritu. Por supuesto, respetamos su silencio. Tal vez, el texto le hizo evocar algún recuerdo o le puso las palabras justas a su dolor, o la hizo expurgar catárticamente alguna tristeza, o pudo comprender visceralmente la pérdida de un ser querido sin que tuviera que ver con sus vivencias. Esa oyente fue una lectora profunda de aquel texto.

En otras ocasiones, la respuesta catártica de nuestros oyentes-lectores se manifiesta en la risa. Tal como ocurre con muchos de los textos que leemos, entre los que mencionamos "El rey enamorado" y "La gallinita dijo Eureka", de Les Luthiers, interpretados el primero por Juan y Nicolás, y el segundo por Nicolás y Jonatan; "La Barrera", de Roberto Fontanarrosa, interpretado por Claudio; "Medio día de suerte", de Santiago Álvarez, interpretado en distintas épocas por el Chango, Darío y Cristian, sólo por mencionar algunos de los que comprobamos que son éxitos seguros.

Estas funciones, por iniciativa de los participantes, se extendieron a otras abiertas a la comunidad, de las que participaron familiares, profesores, directivos, compañeros, amigos. Las realizamos fuera del horario escolar, y fueron una fiesta del alma. Las primeras eran iguales a las que ofrecíamos a los alumnos. En 2004, al notar que seleccionábamos fundamentalmente textos sangrientos, decidimos presentar "Una noche de terror", una selección de textos siniestros. La función se realizó "a la gorra", y lo recaudado se destinó al festejo del segundo aniversario y a la compra de material para la biblioteca. Aquí empezamos a realizar una presentación más teatral de los textos ya que,

mientras uno los leía o narraba, otros realizaban una representación muda del relato. Incluimos la musicalización, los efectos especiales, la iluminación. Todo, realizado con muchas ganas y con muy poco dinero. Además, con ropa traída de las casas, lámparas, alambres, telas, maquillaje, cartón, una bolsa de plástico para representar el ruido de un disparo, cajitas de música y, sobre todo, con el entusiasmo de un puñado de jóvenes que nos contagiaron su vitalidad.

Al año siguiente, volvimos a presentar la obra con jugosos agregados; y lo recaudado costeó el gasto de la confección de nuestra ya mencionada bandera. En 2006, las nuevas generaciones propusieron "Una función con humor", que fue presentada en octubre y en noviembre con gran éxito. Con lo recaudado, deseamos comprar, al menos, un micrófono para las funciones y libros para ampliar nuestro arsenal literario.

Para realizar estas actividades, se necesita tiempo. Nuestro horario es de dos horas los viernes por la mañana, insuficiente para poner en marcha estos proyectos mencionados y otros. Hemos convocado a los chicos después de su horario de clases, los sábados, en algún feriado; y siempre han respondido. Este es uno de los motivos por los que afirmamos que esta experiencia puede generar un marcado sentido de pertenencia. Nunca se quejaron del trabajo extra; por el contrario, siempre lo tomaron con alegría, entusiasmo y compromiso. No todos pueden estar frente al público, pero todos participan. Algunos se encargan de la escenografía, otros de la iluminación, otros de la búsqueda de nuevos textos, y todos se sienten importantes y necesarios. También tenemos que mencionar que la noticia de nuestro Centro se extendió por el barrio; y hemos realizado funciones en otras instituciones educativas de la zona.

Funciones y grabaciones

Con cuarenta participantes en el Centro de Lectura del IPSPC —y a pesar de las muchas funciones que realizamos—, es difícil que todos puedan leer frente al público. En principio, uno de los fundamentos de esta experiencia es respetar los tiempos internos de cada participante. Hay quienes se animan a leer en voz alta desde los primeros encuentros, a otros les lleva más tiempo, otros no quieren leer casi nunca pero

siguen participando, como fue el caso de otro de nuestros fundadores, Jonatan, "el Gato", al que le resultaba difícil enfrentarse al público y que encontró un lugar para seguir participando. Se proclamó a sí mismo "buscador de textos", para luego proponerlos al grupo.

Pero también sucedía que muchos querían leer, y las funciones no alcanzaban para presentar a todos. Entonces, desde mediados de 2003, se creó otra instancia para los lectores que llamamos "Bocaditos literarios", siguiendo la idea de que presentamos los textos para "degustar" en una "mesa de libros" y que, en algún momento, tuvimos un "Menú literario". Estos "bocaditos" son textos breves, generalmente poemas, que los participantes ofrecen en los cursos de los compañeros más chicos, diez minutos antes o después de un recreo, para no interrumpir la clase, con el permiso del profesor que se encuentre en esa hora. Es un breve regalo. Hermosas palabras que son arrojadas con cariño como semillas en un campo fértil. Esta actividad permite multiplicar las posibilidades de los lectores para brindar su voz a los textos que los impresionaron. Además, de esta manera, promocionamos nuestro trabajo para conseguir nuevos participantes en años venideros.

En el año 2004, hemos vivido la maravillosa experiencia de dejar constancia de nuestra labor mediante la grabación de un CD titulado *Voces*, en el que los participantes leen algunos de los textos que presentamos ante nuestra audiencia. Además, hemos elaborado la edición del documento escrito, que lleva el mismo nombre, donde se recopilan las declaraciones de los integrantes acerca de su participación en el Centro de Lectura para Todos[5].

Impacto en los participantes

La actividad del Centro de Lectura para Todos ha impactado en los participantes de manera notoria. No todos son buenos alumnos. El impacto no se evidencia necesariamente en sus notas. Han encontra-

[5] Nos ayudaron a concretar este sueño: el IPSPC; la Universidad de San Andrés (UdeSA); la Fundación Bunge y Born; Ana Siro; la escuela de radiodifusión Éter; Diana Tarnofky y Lidia Argibay, quienes nos ayudaron a perderle el miedo al micrófono y nos brindaron consejos y calidez; Analía Lutowicz, quien, como técnica de grabación, hizo un trabajo finísimo y artesanal para darles marco a nuestras voces; Ricardo Lanfranco, que logró capturar nuestros rostros en bellas fotografías; Gustavo Albert y Gustavo Mónaco, quienes trabajaron con preciosismo en el diseño gráfico. A todos, nuestro más sincero agradecimiento.

do un lugar donde se los escucha con empatía; donde reina el respeto por el otro; donde ejercitan la argumentación para defender sus ideas; donde acrecientan su compromiso con el grupo y, al mismo tiempo, crece su responsabilidad; donde se desarrolla su autoestima; donde realizan, a través de las palabras, un doble camino de conocimiento: uno hacia dentro de sí mismos para descubrir, pensar, disfrutar, y otro hacia fuera, hacia los otros, para comprenderlos con sus similitudes y diferencias, desarrollando la tolerancia.

Como coordinadores, aprendimos a delegar tareas en los miembros del Centro: preparar los programas para las funciones, organizar carteleras, establecer contactos con otras instituciones para mostrar nuestro trabajo, organizar la agenda de actividades, organizar el material textual del que disponemos. En estas actividades, crecen su compromiso y su responsabilidad. No todas son rosas en este trabajo, lo cual es lógico en una actividad que desarrolla la capacidad de discernir, de pensar, de elaborar criterios propios. Si no hubiera problemas o diferencias, estaríamos haciendo mal nuestro trabajo, pues estaríamos homogeneizando; y el objetivo no es ese. Muy por el contrario, aspiramos a que desarrollen su individualidad sintiéndose contenidos por el grupo.

El contacto con textos literarios también desarrolló la confianza en sí mismos. Jorge declaró que, para invitar a alguien a participar del Centro, le diría: "No hay nada más lindo que conocer más a fondo la lectura, vas a hacer muy buenos amigos y vas a tener más levante con las chicas"[6]. Y también, se desarrolló la confianza en la propia voz, ya que muchos se animaron a escribir sus propios textos. Como se ha mencionado, el propio Jorge no sólo incluyó sus poemas en las funciones, sino que fue finalista, en 2005, del Concurso Nacional de Poesía organizado por la Asociación de Poetas Argentinos (APoA), del que participaron aproximadamente 1500 poetas jóvenes de todo el país y que lo llevó a conocer el Teatro Municipal San Martín, en la Ciudad de Buenos Aires, donde se realizó la entrega de menciones y premios. En 2006, también resultó finalista del Concurso Internacional de la Editorial Nuevo Ser; y sus poemas formarán parte de una antología de próximo lan-

[6] Siro y Kaufman (2004), núm. 2.

zamiento. Asimismo, debemos destacar a Antonella, una de nuestras fundadoras, que se animó a compartir con nosotros un bellísimo cuento llamado "La tristeza y el mar", que nos hace reflexionar acerca del poder destructivo y redentor de las palabras. Fue para todos nosotros un orgullo que ese texto fuera incluido en el libro *Mejorar la escuela*[7], publicado por la editorial Granica y que se leyera en la presentación de dicho libro.

Impacto en los coordinadores y en las familias

Comprendimos que nuestra actividad como coordinadores debe ser abierta y flexible. Nunca, considerar que lo sabemos todo. Mantener nuestra capacidad de asombro nos hará descubrir cosas que no tuvimos en cuenta o que no percibimos en su total dimensión. Antonella nos dio una clase magistral acerca de Guy de Maupassant, un autor al que conocíamos sin la debida profundidad. Ella declaró que se acercó a este autor...

> ... a través de "Una vendetta" y quise investigar un poco sobre él. Conocí otro cuento suyo llamado "Recuerdos" y, en ese, también se describía la muerte; después leí sobre su vida (un buen hombre que vivió tranquilo, fue internado en un loquero y, en los últimos años de su vida, escribió muchos cuentos, hasta uno que pronosticaba su futuro). Así fue como me conecté con él, no sé por qué, pero cuando yo escribo mato a alguien, y él hacía lo mismo. También su vida me hizo recordar la locura de Van Gogh (uno de mis pintores favoritos). Yo siempre digo cuando me preguntan por Maupassant: "Loco con loco se atraen"...[8].

Ella logró descubrir sus gustos literarios, sentir curiosidad por conocer más y, además, se abrió a un mundo de relaciones para consigo misma y para con otro maestro del arte. A fin de completar su camino, tuvo la generosidad de iluminarnos con su descubrimiento. Yoni Vargas, un participante que tuvo que dejar el colegio porque debía

[7] Silvina Gvirtz-María Eugenia Podestá (comps.) (2004): Bs. As.: Granica.
[8] Siro y Kaufman (2004), núm. 2.

trabajar para mantener a su futuro hijo, quiso leer el "Poema 20", de Pablo Neruda. Realmente, nosotros teníamos cierta ojeriza por ese poema dicho en cualquier situación y, además, *gastado*. Le dijimos que había otros poemas mejores del mismo autor. Yoni se mantuvo firme y pidió leerlo para todos. En la voz de ese adolescente enamoradizo, el poema produjo la magia de que entendiéramos cuál era la fibra íntima que comunicaba esa contradicción propia del amor que se rompe entre el querer olvidar y el no dejar de amar lo que se perdió. Su voz y su intuitiva interpretación produjeron el milagro de que revalorizáramos este —ahora sí convencidos— bello poema.

La influencia que provoca el Centro puede trasladarse a las familias, como lo expresa Gabriela:

> Desde que participo en el Centro, cuando encuentro un texto que me gusta o que puede interesarle a alguien de mi familia, se lo leo. Especialmente a mis hermanas o a mis primos, a ellos más, porque no saben leer de corrido, y eso que ya tienen 16 ó 18 años. Como yo sé leer, aprovecho y les leo. Y bueno, no hice que comiencen a leer, pero sí comenzaron a conocer libros de tanto que los molesto para que me escuchen, así que creo que están más cerca de la lectura[9].

Este es el camino que recorrimos durante cuatro años y medio en el Instituto Parroquial San Pedro Claver y que iniciamos hace pocos meses en la Escuela N.° 25. Teresa Colomer afirma que los niños necesitan la ayuda de lectores más expertos que les den pistas y caminos para construir un sentido más satisfactorio del significado de los libros[10]. Eso estamos haciendo, sin soberbia, con los oídos abiertos a los participantes, sin subestimarlos, respetando sus ideas y tratando de aportar lo que sabemos con sinceridad y cariño. Cuando presentamos junto a Ani Siro el Centro de Lectura en 6.° año de la Escuela N.° 25, nos recibieron con mucha hostilidad. Tiempo después, fue el curso que más participantes aportó a la experiencia y, cada vez que llegábamos, nos recibían con

[9] Siro y Kaufman (2004), núm. 2.

[10] Teresa Colomer (2005): "Leer con los expertos", en *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 251-252.

abrazos afectuosos. Por propia iniciativa, organizaron una fiesta con torta y todo, cuando finalizamos las actividades. Y eso fue, y es, esta actividad: una fiesta de las palabras a la que todos podemos estar invitados para tender puentes de comunicación de corazón a corazón.

Para finalizar, incluiremos una voz más autorizada que la nuestra, la de Michèle Petit, que se refiere a dos temas centrales.

Primero, en lo relativo al papel de los coordinadores-mediadores:

> En cierto momento, ese iniciador ofrece la posibilidad de tenerlos [a los libros] entre sus manos, de asirlos físicamente. Deconstruye lo que aparecía como un monumento lejano, pomposo, vuelve posible un diálogo con un hombre o una mujer que escribió hace algunos siglos, tal como Cervantes, o anteayer. Y en este caso también, es el interés profundo por los libros [por lo] que el niño, el adolescente —de igual forma el adulto— entiende. Lo que no significa que el mediador deba ser un erudito: hay personas que no han leído más que algunos libros, pero que saben hablar de ellos de una forma tan auténtica, tan viva que dan ganas de correr a la primera biblioteca que uno vea. Y si ninguna receta garantiza que un niño leerá, una real apetencia por los libros, que ella emane de un bibliotecario, un maestro, un pariente, o un amigo es una de las mejores garantías para dar gusto por la lectura. Una real apetencia es totalmente diferente de los discursos a la gloria de la lectura: desconfiemos de todos ellos, porque uno puede sentirse aún más excluido si escucha decir que "leer es un placer" y nunca lo ha probado...[11].

Segundo, M. Petit se refiere a lo que queremos provocar en nuestros participantes: que sean lectores felices.

> ¿Qué es un lector feliz? Alguien que, gracias a haber compartido una experiencia inicial gratificante con un intercesor, hizo entrar en su experiencia, en sus sueños, en su cuerpo, algunos textos e imágenes gracias a los cuales desarrolló una mayor capacidad de acoger, discernir, nombrar, sentir, pensar, compartir lo que le pasa a él y lo que encuentra. Una mayor capacidad de asombro. Esta lectura

[11] Michèle Petit (2006): "Lo mío, lo tomo siempre de otras manos", Conferencia presentada en el III Encuentro de Promotores de Lectura. México, p. 7.

va con el movimiento del deseo, con la búsqueda de otra cosa, con una espera. Ayuda a abrir en sí espacio para el Otro. El Otro que está alrededor de nosotros, cada mañana, bajo la forma de ese mundo que se nos permite ver y que no vemos más. El Otro bajo la forma de todos esos rostros que cruzamos, aquí o allá. El Otro, con las posibilidades y los riesgos que todo encuentro implica[12].

Obras recomendadas, utilizadas en los CLT

Bibliografía de obras literarias

BANYAI, ISTVAN (1997): *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica (Colección A la Orilla del Viento).

BENEDETTI, MARIO (2000): *Antología poética*. Bs. As.: Sudamericana.

DENEVI, MARCO (1999): *Falsificaciones*. Bs. As.: Corregidor.

FONTANARROSA, ROBERTO (2000): *Puro Fútbol*. Bs. As.: Ediciones de la Flor.

GAIMAN, NEIL (1999): *Humo y espejos*. Bs. As.: Norma.

GARCÍA LORCA, FEDERICO (2005): *Mariposa del aire*. Bs. As.: Corregidor.

Gedovius, Juan (1997): *Trucas*. México: Fondo de Cultura Económica (Colección A la Orilla del Viento).

GIRONDO, OLIVERIO (1968-1998): *Obras completas*. Bs. As.: Losada.

MAUPASSANT, GUY DE (1979): *Una vendetta y otros cuentos de horror*. Bs. As.: Alianza.

ROLDÁN, GUSTAVO (1991): *Pedro Urdemales y el árbol de plata*. Bs. As.: Colihue (Colección Pajarito Remendado).

— (1996): *Dragón*. Bs. As.: Sudamericana (con ilustraciones de Luis Scafati).

STOCKTON, FRANK (1995): "La dama o el tigre", en *La dama o el tigre*, Cuentos fantásticos contados por Gustavo Roldán. Bs. As.: Colihue (Colección Los Fileteados).

— (1996): "El disipador de las dudas", en *El ahijado de la Muerte*, Cuentos fantásticos contados por Gustavo Roldán. Bs. As.: Colihue (Colección Los Fileteados).

STORNI, ALFONSINA (2004): *Antología*. Bs. As.: Losada.

VILLAFAÑE, JAVIER (2002): *Antología personal, Desde la gente*, Bs. As.: Ediciones Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C. L.

[12] Ídem, núm. 14, p. 15.

Antologías de textos literarios

ARMANI, HORACIO (selección y prólogo): *Antología esencial de poesía argentina (1900-1980)* (1982). Bs. As.: Aguilar.

Barril sin fondo (2004), Cuentos callejeros contados por Gustavo Roldán. Bs. As.: Colihue (Colección Los Fileteados).

BRASCA, RAÚL (antólogo): *Dos veces bueno 1, 2 y 3, Cuentos breves* (2000-2002). Desde la gente. Bs. As.: Ediciones Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

DELLUCCHI, SILVIA Y NOEMÍ PENDZIK (selección) (2004): *En frasco chico. Antología de microrrelatos.* Bs. As.: Colihue.

El enmascarado no se rinde (2004), Cuentos callejeros contados por Gustavo Roldán. Bs. As.: Colihue (Colección Los Fileteados).

Leer x leer (2004-2005) Lectura para estudiantes, Plan Nacional de Lectura. Bs. As.: Editorial Universitaria de Bs. As. (todos los tomos).

Los poetas del tango: antología poética (2005), Bs. As.: Colihue (Colección Musarisca).

99 poemas de amor (2004), Barcelona: Random House Mondadori (Colección De Bolsillo).

Otras obras recomendadas en cualquier edición

- Almafuerte: *Antología.*
- Bécquer, Gustavo Adolfo: *Rimas.*
- Bernárdez, Francisco Luis. *Antología.*
- Cortázar, Julio: *Historias de cronopios y de famas.*
- Darío, Rubén: *Antología.*
- García Lorca, Federico: *Romancero gitano.*
- Guillén, Nicolás: *Antología.*
- Ibarbourou, Juana: *Antología.*
- Neruda, Pablo: *20 poemas de amor y una canción desesperada.*
  — *Los versos del Capitán.*
  — *Odas elementales.*

Música recomendada

- Les Luthiers (2001): *Hacen muchas gracias de nada.* Bs. As.: Sony Music Entertaiment (Argentina) (Colección Página 12).

Bibliografía de este apartado

ÁLVAREZ CHÁVEZ, VÍCTOR HUGO (1990): *Técnicas para escribir, leer y estudiar*. Buenos Aires: Errepar.

COLOMER, TERESA (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

PETIT, MICHÈLE (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

— (2006): *Lo mío, lo tomo siempre de otras manos*. México: Conferencia presentada en el III Encuentro de Promotores de Lectura.

SIRO ANI Y ANA MARÍA KAUFMAN (2004): *Voces "Centro de Lectura para Todos"*. Bs. As.: Documento producido con fines exclusivamente institucionales en el IPSPC (Instituto Parroquial San Pedro Claver).

FERIA DEL LIBRO

Ana María Kaufman
Celina Wuthenau

Es tradicional, en las escuelas argentinas, realizar ferias de libros, en las que una editorial o una librería exponen novedades a fin de que las familias puedan comprar material para las bibliotecas de sus hogares a precios accesibles. En muchas instituciones, es el momento propicio para mostrar lo que se ha trabajado en el área de Lengua durante el año. Se realizan exposiciones de dibujos de los cuentos leídos, minirrecitales; se invita a algún autor infantil cuya obra han leído los alumnos previamente, o se escenifican obras de títeres o de teatro.

En las escuelas de zonas desfavorecidas, habitualmente, no se efectúan estas actividades. Las razones son variadas, pero nombraremos sólo las más importantes. En primer lugar, es difícil encontrar alguna librería que quiera organizar una feria en estas escuelas ya que las compras que realizan las familias no son cuantiosas y, por lo tanto, ese tipo de negocios no recupera los gastos que les insume la organización del evento.

En segundo lugar, si estas escuelas quieran realizar la feria con el material disponible en la biblioteca institucional, en general, ellas no cuentan con la suficiente cantidad de libros para poder satisfacer la demanda, en caso de tener que ofrecerlos todos de una vez. Finalmente, existe el temor de que los alumnos se lleven el material sin registrarlo, o que no lo devuelvan y la biblioteca quede empobrecida.

Todos estos problemas son reales, pero tienen solución. Nuestra propuesta es partir de una feria del libro muy simple que se puede ir volviendo más compleja con el paso de los años. Por ello, nuestro primer paso no es más que una feria de préstamo que se realiza en la semana previa a las vacaciones de invierno, cuyo objetivo es que todos los chicos se lleven un libro para leer en las vacaciones. Para ello, en el día elegido, se exponen los libros de la biblioteca institucional y de las bibliotecas de aulas sobre pupitres ubicados en el patio. La muestra se extiende durante toda la jornada escolar y los niños acompañados por sus docentes recorren las mesas, hojean los libros, los comentan entre ellos y, con absoluta libertad, eligen aquel que los acompañará los próximos quince días. La organización del evento queda en manos de los alumnos de los años superiores, dirigidos por un docente o por el bibliotecario; esos estudiantes se encargarán de acomodar los libros en las mesas, de recibir en la puerta a los padres invitados y de consignar en un registro los libros pedidos.

Una vez de regreso en el aula, la oportunidad es propicia para que se comente libremente qué libro eligió cada uno y por qué. Si la maestra comienza el diálogo mostrando y comentando el libro que ella seleccionó para sí misma, se estará ofreciendo como modelo lector. "Elegí *El Señor de los Anillos II* porque ya leí el primero, y me encantó", o bien, "Este libro de Marcela Serrano me lo recomendó Stella la maestra de 2º" o "La poesía de Mario Benedetti me encanta, estoy segura de que mis vacaciones serán mejores si este libro está conmigo" son comentarios que darán pie a sus alumnos para que ellos se animen, a su vez, a explicitar cuál fue la razón por la cual eligieron el suyo, qué esperan de él o si imaginan de qué se trata. Una vez finalizado este comentario, la maestra debe registrar el libro que se llevará cada uno.

Al plantearnos la organización de la feria, debemos tener en cuenta algunos aspectos que caracterizaremos brevemente.

Material de préstamo

Al proponer una feria del libro que se realice con el material disponible en la escuela, lo hacemos sabiendo que los libros que encontramos en nuestras bibliotecas institucionales distan mucho, por lo general, de ser atractivos para los alumnos. Por ello, tal vez, la primera tarea previa a la organización de una feria del libro sea establecer mecanismos que tengan como objetivo el proveerla de material actualizado.

Recomendamos plantear el problema de la falta de libros a los alumnos, no porque creamos que ellos puedan solucionar solos este conflicto, sino para que se entrenen en la solución de problemas. Por ejemplo, planteado este inconveniente en un 4.° año, los alumnos decidieron escribir una carta a otras instituciones del barrio para solicitar donaciones. La confección de la carta fue un trabajo en conjunto de los chicos con la maestra, en el que se abordó no sólo el aspecto formal sino también el contenido, ya que en este caso era necesario dar una idea clara de lo que se necesitaba y para qué.

Una de las mejores alternativas para conseguir donaciones en forma regular consiste en establecer una relación de padrinazgo con una escuela que esté en una mejor situación económica y solicitarle que todos los años realice una campaña entre las familias de su comunidad a fin de que donen libros a nuestra biblioteca. Otra posibilidad es buscar las empresas, los barrios cerrados, comercios, iglesias dispuestas a sumar su esfuerzo.

Aún así, en caso de no tener suficiente cantidad de libros para exponer y prestar para todos los alumnos de la escuela, una solución posible es desdoblar la feria y hacer primero una para Segundo Ciclo y, en una fecha diferente, otra para Primer Ciclo a fin de tener todo el material de la escuela disponible en cada oportunidad.

Clima de expectativa e inclusión de toda la comunidad escolar

Otro aspecto para tener en cuenta es la relación con la comunidad, tanto con los padres como con los vecinos de la institución. Al invitarlos, nuestra intención es que tengan la oportunidad de acompañar a sus hijos en la tarea de seleccionar un libro para llevarse a sus casas y que, eventualmente, comiencen ellos mismos a solicitar libros en préstamo. En nuestra experiencia, para muchos padres esta fue una ocasión muy valiosa de acercamiento a la lectura. Ver a un señor sentado en un rincón, sumergido en la lectura de las aventuras de *Sandokán*, del libro de Emilio Salgari, completamente absorbido, sin moverse hasta terminar y que se despide con un "Gracias, señorita, ¿lo podré pedir para mi hijo?" es un regalo que justifica todo nuestro trabajo.

Para que los padres asistan, proponemos que, con suficiente antelación y por medio de la actividad del dictado al maestro, cada año los chicos confeccionen una invitación a los padres para asistir a la feria. Es importante que la nota sea el resultado de una actividad de dictado al maestro ya que, así, los niños se comprometen de otra manera con respecto al evento. Del mismo modo, resulta provechoso encargar a 4.º o 5.º año la elaboración de la propaganda. Para ello, los alumnos revisarán distintos tipos de formatos publicitarios, analizarán sus características y se abocarán a la tarea de diseñar una campaña atrayente para convocar al barrio.

La asistencia de los padres a la feria suele aumentar año a año. En la medida en que el tema se instala como una tradición de la escuela, los padres asisten más y, al encontrar alguna mesa preparada con material para adultos, muchos de ellos se dejan tentar.

Registro de los préstamos

Encargar esta tarea a los alumnos de sexto año es colocarlos en una situación de responsabilidad y, al mismo tiempo, de prestigio frente al resto del alumnado. Se debe dedicar tiempo previo para que se preparen. En un primer momento, se discute cómo organizar las mesas con el material, si existirá una clasificación, cómo se recibirá

a los adultos que vengan de visita, qué datos deberán quedar registrados para poder recuperar el material con posterioridad. Estas conversaciones previas son momentos de intercambio sumamente ricos. En una oportunidad, un alumno propuso catalogar el material y ordenarlo de manera tal que aquellos que buscaran textos informativos sobre animales supieran a qué sector dirigirse, los fanáticos de las historias de terror las encontraran reunidas en el mismo pupitre, los niños pequeños tuvieran un sector propio. Este planteo originó un interesante intercambio acerca de cómo podría clasificarse el material disponible y, aun cuando no pudo efectuarse la división de las mesas teniendo en cuenta el criterio de la división de géneros dramático, lírico y narrativo, por la escasez de ejemplares de los dos primeros, fue una excelente oportunidad para aprender más sobre el tema.

El registro del material en planillas de préstamo plantea otros desafíos. ¿Qué datos consignar?

Hay aspectos muy evidentes: título, autor, nombre del solicitante y año al que pertenece. En algunas escuelas decidieron, además, agregar otra información, como la editorial a la que pertenece el libro o su colección.

A continuación, consignamos un ejemplo de registro.

Título	Autor	Número de inventario	Solicitante	Año	Fecha de préstamo	Fecha de devolución

Como puede advertirse, en este caso, la biblioteca estaba inventariada. Sabemos que esta no es la situación en todas nuestras escuelas y por ello, además de recomendar realizar un inventario con brevedad, sugerimos que en la feria cada maestra lleve un registro de los préstamos solicitados por sus alumnos a fin de que sea más fácil la recolección de los textos al regreso de las vacaciones.

La tarea de registrar los libros solicitados no es una labor sencilla, distinguir entre colección y editorial no les resulta fácil a los chicos. Por eso, la primera feria suele presentar múltiples dudas pero, a medi-

da que la experiencia se va repitiendo, los alumnos perfeccionan su conocimiento sobre el mundo de los libros. Para demostrarlo, bien vale una anécdota: un alumno de 6.° año que en la primera feria y con una caligrafía dubitativa hacía grandes esfuerzos para copiar en la planilla los datos del libro que le solicitaban, en una segunda oportunidad, ante la pregunta de un compañero sobre qué se colocaba en la columna de autor en aquellos libros que no tenían uno conocido, le contestaba ufano que, en esos casos, debía consignar "anónimo" en la casilla correspondiente.

Devolución del material

Todos sabemos lo difícil que es lograr que tanto adultos como niños devuelvan los libros leídos. Generar la conciencia de que los textos son una luz que debe alumbrar muchas vidas y que perjudicamos a otros cuando no los devolvemos es una tarea que compete a todos.

En una oportunidad, en una escuela PEF, sucedió algo interesante que vale la pena destacar. La biblioteca institucional contaba con siete ejemplares de *Las crónicas de Narnia*, de C. S. Lewis y, al regresar de las vacaciones, se devolvieron sólo dos. Los alumnos los estaban esperando con ansias y luego de solicitarlos en la biblioteca en numerosas oportunidades y de recibir, en cada ocasión, la respuesta de que "el libro no había sido devuelto aún", decidieron realizar una campaña a fin de concienciar a sus compañeros de la importancia de devolver los libros. "Devolveme a la biblioteca, que me necesitan" suplicaba el dibujo de un libro desde un gran papel afiche colocado en la entrada de la escuela.

Dificultades al realizar una feria del libro por primera vez

En principio, es preciso vencer la resistencia natural al cambio. A muchos maestros, les parecía imposible. "Se robarán muchos libros", "Se devolverán pocos", "Será difícil controlar la disciplina de los alumnos", "No conozco todos esos libros y, por lo tanto, no sé si son recomendables". Por ello, sin desistir definitivamente de la idea original, buscamos una alternativa diferente. Cada maestro en su salón, el jueves

último antes de las vacaciones, expuso variados libros en algunos pupitres. Los alumnos eligieron el que querían llevarse, y la maestra anotó los préstamos. Se acordó de que no se les pediría un trabajo a partir de la lectura que realizaran: simplemente se comentarían los libros y se escribirían recomendaciones.

Al regreso de las vacaciones se evaluó la actividad: se descubrió que prácticamente se habían devuelto todos los libros y que a pesar de los pronósticos oscuros de que nadie leería en las vacaciones, en realidad, los chicos habían leído muchos de ellos. El temor relativo a la imposibilidad de conocer y de haber leído previamente todos los libros propuestos no había tenido consecuencias negativas, al contrario, algunas maestras comentaron que fueron los propios alumnos quienes les habían recomendado las lecturas de nuevos libros.

Esta semilla tan simple se puede ir volviendo más compleja año a año. Ella puede ser el disparador para una secuencia de lectura que se exponga a fin de año, o puede constituir la culminación de una secuencia de lectura institucional en la que todos sigan a un mismo autor, quien es invitado a participar de la feria. Se pueden realizar otras ferias en las que el centro sean los libros escritos por los mismos alumnos o bien donde se invite a participar a narradoras de cuentos, etcétera. Sabemos que el ingenio y la creatividad de las maestras enriquecerán estas propuestas. Lo verdaderamente esencial es que no se pierda su corazón, es decir, el privilegiar el momento maravilloso del encuentro con el libro.

La organización de las ferias suele ser un trabajo colectivo. Habitualmente, las coordinadoras generales son la bibliotecaria de la escuela —si hubiera una designada— y la docente de sexto. Además, tal como ya se consignó, participan activamente otros docentes y sus alumnos en la publicidad, en el registro de préstamos, armado de las mesas, etcétera. Por ello, la feria debe estar planificada con suficiente anticipación como para que cada docente decida de qué modo quiere participar.

A modo de ejemplo, incluimos una planificación que los coordinadores de una de nuestras escuelas realizaron:

Feria del Libro

Objetivos

a. Que todos los alumnos se lleven un libro para leer en las vacaciones.

b. Que los familiares y los docentes se integren en la feria y seleccionen un libro para leer por placer, transformando la escuela en una comunidad de lectura.

c. Que los alumnos de sexto año desarrollen habilidades organizativas y de responsabilidad.

d. Que se renueven las bibliotecas de las aulas.

Actividades

El día 20 de julio, los alumnos de sexto año, dirigidos por sus maestros, expondrán en mesas dispuestas en el patio, los libros seleccionados de la biblioteca institucional y de las bibliotecas de las aulas. A la mañana, el horario de la exposición se extenderá desde las 8:30 hasta las 11:30 y, por la tarde, desde las 14:30 hasta las 17:00.
Los alumnos de las otras secciones, incluido Jardín, saldrán por turnos para recorrer la feria, hojear el material disponible y seleccionar el libro que se quieran llevar.
Los alumnos de 6.° llevarán un registro de los libros pedidos, en el que consignarán título, autor, editorial, nombre del solicitante y, si fuera alumno, año al que pertenece.
A los alumnos de Jardín, no se les prestará libros, ya que la disponibilidad de material para ese nivel es escasa. Las maestras jardineras, en caso de considerar la importancia de que sus alumnos se lleven un libro, les prestarán los de sus salas.

Tareas de los alumnos de 6.° coordinados por sus maestros

1. Realizar una campaña de propaganda para anunciar la feria e instalar el tema de la lectura en la institución.

2. Trabajar junto con sus docentes cómo se organizarán ese día: cómo dispondrán el material, si lo clasificarán o no; cómo ayudarán a los más pequeños; cómo orientarán a los que no saben qué elegir; cómo harán para controlar quiénes tienen los libros, etcétera.

3. Gestionar la feria el 20 de julio: disponer las mesas en el patio, acomodar los libros, reponer el material en la medida en que se vaya agotando, atender a los familiares que lleguen y orientarlos, etcétera.

4. Llevar un registro de los libros pedidos.

Tareas de los maestros

1. Enviar una nota a los padres en la que se los invite a participar. En lo posible, la redacción de la nota se realizará con la modalidad de dictado al maestro, que permite al alumno compenetrarse más con la actividad.

2. El día de la feria, los docentes acompañarán a sus alumnos en el recorrido de las mesas y en la selección de un ejemplar. Una vez en el salón, el maestro mostrará el libro que eligió para sí mismo de modo tal de manifestarse como modelo lector. Todos comentarán, en un diálogo breve, lo que eligieron; y se confeccionará un registro en el que quede asentado el libro que se lleva cada alumno.

3. Al regreso de las vacaciones, en una conversación amena, se dialogará sobre las lecturas realizadas. Se pondrá el acento en lo que más les gustó y en si recomendarían el libro a alguien. Sería muy beneficioso que, a partir de esta actividad, se confeccionara una lista de libros sugeridos por ellos mismos para que se leyeran en las próximas semanas en clase. Se puede consignar la lista en un papel de afiche, y colgar este en el aula.
   Cada docente chequeará que sus alumnos devuelvan los libros pedidos y, luego, entregará la lista a los alumnos de 6.° para que puedan revisar sus registros.

4. De los libros devueltos por los alumnos, cada docente puede seleccionar algunos a fin de que queden en la biblioteca del aula para renovarla. Sería ideal que permanecieran los títulos incluidos en la lista de recomendados.

CAPÍTULO 6

El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos

Ana María Kaufman
Celina Wuthenau
Marcela Marguery
Andrea Zaidenband

Un denominador común a todos estos proyectos de producción de textos es que la primera instancia consiste en compartir con los alumnos los objetivos centrales, acordando con ellos para qué escribirán ese texto, qué características tendrá y a quién estará destinado. Las actividades desarrolladas siempre están unificadas por una finalidad que es conocida y compartida por todo el grupo. En las experiencias escolares resultó muy motivador saber que la confección del texto que se iba a elaborar tenía destinatarios reales. Saber de antemano quién será el destinatario obliga a los alumnos a colocarse en el lugar del lector. Por otra parte, las exigencias textuales, enunciativas, ortográficas, etcétera, cobran una dimensión diferente que tiene que ver con las verdaderas prácticas sociales de escritura.

En esta primera etapa, también se confecciona la agenda que organiza la tarea. La elaboración de esta *agenda de trabajo*, que se escribe junto con los alumnos en un papel afiche, constituye una actividad fundamental. En ella, se registran los pasos que se seguirán para ver cómo se realizará el proceso de escritura del texto seleccionado. La confección de esta agenda no sólo tiene como objetivo organizar las distintas etapas de trabajo, sino también involucrar a los alumnos en un compromiso compartido por todos. Este afiche permanecerá en la pared del aula durante todo el desarrollo del proyecto, y los niños irán monitoreando los avances y lo que aún falta efectuar para poder cumplir con la planificación prevista. De este modo, la docente descentraliza el control de las actividades y lo comparte, tendiendo a

que los alumnos vayan independizándose y se conviertan en participantes responsables, solidarios y autónomos.

Antes de proponer un proyecto de este tipo a los alumnos es importante que el docente se cerciore de contar con el material bibliográfico mínimo necesario. De todos modos, es provechoso que se plantee a los niños la conveniencia de que ellos aporten otros materiales. Para esto, la maestra los orientará para que, en caso de no contar con libros en sus hogares, recurran a la biblioteca de la escuela o a la biblioteca popular del barrio; o sugerirá algunos sitios de Internet que previamente ella haya chequeado, así como los locutorios cercanos que les permitan navegar en caso de no tener en el establecimiento una computadora y conexión a la web. Sabemos que, en muchos casos, el aporte de los alumnos no responde a las expectativas del docente pero, de todos modos, es importante valorizar las contribuciones que lleven.

Debemos considerar que para escribir un texto de cualquier tipo los niños deben introducirse en el género elegido. Si van a escribir cuentos, deben leer muchos y bien escritos por buenos autores, que constituyan auténticos modelos para imitar. Si se trata de escribir noticias, es relevante un contacto prolongado y crítico con la prensa escrita. Si se proponen escribir notas de enciclopedia, deben leer numerosos textos de este tipo para desentrañar sus características básicas.

La producción final será el resultado de un proceso de múltiples escrituras, revisiones, correcciones, borradores que reemplacen otros borradores hasta llegar al texto definitivo. Es importante recordar lo que señalamos en el capítulo 3 cuando caracterizamos estos proyectos: el tiempo de las sucesivas correcciones es un período privilegiado de aprendizaje, no un tiempo suplementario que deba adosarse por no haber logrado un buen texto en la primera versión. Quienes escriben saben muy bien que esto último —lograr un buen texto tras el primer intento— es una quimera y que los buenos textos resultan tras haber vuelto sobre ellos una y otra vez. Nos parece necesario hacer una aclaración. Como este texto tendrá destinatarios externos, es importante que el maestro controle las versiones finales y, cuando

subsistan algunos errores ortográficos, el docente les "regale" la escritura correcta.

Los niños saben que aún les queda un camino por recorrer en su aprendizaje de este aspecto de la escritura (y tiempo para hacerlo) pero también saben que un texto que trasciende el espacio privado debe cumplir con la normativa ortográfica convencional.

En nuestras escuelas, la finalización de un proyecto suele celebrarse. En algunos casos, se la hace coincidir con alguna fiesta escolar, ocasión que permite compartir el logro con las familias. En otros, se organizan encuentros de diferentes grupos de la misma institución que intercambian experiencias y lecturas.

Queremos referirnos especialmente a la planificación, que constituye un tema controvertido en educación. En los últimos años, muchos docentes han resuelto dejar a un lado el planificar, aduciendo que, de este modo, se privilegia más la espontaneidad en el trabajo cotidiano, se toman en cuenta los intereses de los alumnos, y se favorece la creatividad. No estamos de acuerdo con esta postura, porque pensamos que la planificación escrita previa de las actividades es un requisito indispensable para orientar las tareas. Esto no significa que esa planificación sea inamovible, sino que constituye un plan de acción tentativo que se modifica y enriquece a medida que el proyecto avanza.

Es fundamental que la planificación tenga un encabezado en el que conste el *nombre* del proyecto, el *año* en que se realiza, la *fecha* tentativa de su inicio y cierre, cuál será la *producción escrita final*. Además, se deberá aclarar si se trata de un texto colectivo, de varios textos grupales, de textos elaborados en pareja con otro compañero, o bien, si son individuales. También debe consignarse quién será el *destinatario* de ese texto.

A continuación, es aconsejable incluir una breve contextualización del proyecto, aclarando:

- Si se trata de un tema de otra área que el maestro debe enseñar y decide, por ejemplo, elaborar un fascículo que luego quedará en la biblioteca.

- Si el maestro quiere que los niños aborden algún tipo de texto en particular (poesía, cuentos, teatro) y propone, por ejemplo, que inventen obras para elaborar teatro de títeres dirigidas a los más pequeños, escriban los textos dramáticos correspondientes, den la función el día acordado y les regalen a los destinatarios un ejemplar de las obras para su biblioteca de aula.
- Si surge por una inquietud o por interés de los alumnos. Por ejemplo, en un 4.° año, un niño llevó un juego de preguntas y respuestas al estilo del Cerebro Mágico, que despertó mucho entusiasmo entre los compañeros. La maestra, entonces, propuso que ellos elaborasen otros juegos de este estilo para donar a la biblioteca.
- Si forma parte de un proyecto institucional. Por ejemplo, a partir de una Feria de Ciencias, las maestras de Primer Ciclo decidieron elaborar un fascículo con dos secciones: la primera, denominada "Sabías que...?", en la que incluyeron información nutricional sobre los diferentes alimentos; y la segunda, a la que llamaron "Manos a la obra", integrada por recetas de comidas sanas que se elaboraban con los alimentos mencionados en la sección anterior.

El plan debe consignar claramente cuáles son las etapas previstas, registrar los títulos de los textos que se usarán con los alumnos, los contenidos básicos que el docente intentará enseñar y las situaciones o secuencias que propondrá a los niños para ese fin.

Por último, sugerimos dejar un espacio al final del plan para incluir lo que denominamos "Comentarios finales", que se escribirán al terminar el proyecto, y en el que se anotarán las modificaciones que hayan surgido y los comentarios que el docente quiera compartir. Es interesante que este material permanezca en la escuela, ya que puede resultar útil para otros maestros que quieran repetir estas experiencias; por eso es relevante comentar si resultaron exitosas y recomendables, o si, por el contrario, no fueron atractivas para los niños ni para el docente. Porque esto último también ocurre.

Expondremos, a modo de ejemplo, el desarrollo de cinco proyectos realizados en las escuelas PEF, en los que se leyeron y escribie-

ron distintos textos: cuentos tradicionales, enciclopedias, fábulas, textos teatrales y biografías. El nombre de cada proyecto fue acordado entre los docentes y sus alumnos: "Colorín, colorado, los cuentos han empezado", "Enciclopedia de animales", "Fábulas para leer volando o para volar leyendo", "Abrimos el telón" y "Autobiografías autorizadas".

Los relatos de los proyectos están organizados de la siguiente manera: en primer término, incluimos una *fundamentación*, en la que se explicita por qué el docente decidió encarar ese proyecto de lectura y escritura de textos de un género determinado. En segundo lugar, se describe el *desarrollo* del proyecto, instancia en la que se pormenorizan sus diferentes etapas, que podemos esquematizar de la siguiente manera:

- Definir el texto final, sus propósitos y destinatarios.
- Acordar la agenda de trabajo.
- Leer textos para buscar información o para explorar las características del tipo textual.
- Escribir el texto final considerando: la planificación, la elaboración de borradores, las actividades de reflexión para mejorar los textos, las revisiones y correcciones, la escritura en limpio de la versión final.
- Presentar el producto del proyecto al público.

Proyecto "Colorín colorado, los cuentos han empezado"

Fundamentación

Aprender a leer y a escribir implica lograr una multiplicidad de saberes. Cada género literario involucra tanto el aprendizaje como la adquisición de códigos y convenciones particulares.

En la escuela, los cuentos tradicionales contribuyen así al proceso de aprendizaje y apropiación del lenguaje escrito, constituyen modelos de referencia que enriquecen las producciones infantiles a la hora de inventar sus propios cuentos. Imitar la manera de escribir de autores consagrados favorece el aprendizaje de estas formas narrativas, estructurales y retóricas. Reescribir estos cuentos apro-

piándose de las "palabras del libro", con sus marcas escriturales y sus giros de estilo, facilita la tarea de aprender a escribir. Umberto Eco sostiene que, en literatura, el plagio no es una cuestión ética, sino una cuestión estética, y de lo que se trata es de saber cómo lo han hecho otros y de seguir adelante. Los alumnos conocen la historia, por lo tanto, sólo deberán centrarse en cómo escribirla y en la forma en que organizan el relato.

Los cuentos tradicionales se difunden a través de la transmisión oral, como una especie de relato folclórico, debido a que se siguen narrando "de memoria". Son textos que circulan frecuentemente en el entorno social. Es probable que los alumnos los conozcan pero, en caso contrario, es bueno que la escuela les brinde un espacio para conectarse con esos relatos, porque forman parte del patrimonio cultural y simbólico.

Conviene recordar que los cuentos clásicos de Charles Perrault, de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm y de Hans Christian Andersen no surgieron especialmente para un público infantil, sino que, en un principio, se dirigían a un público adulto. Mas como estos autores tenían genio y escribían tan bien —por su aparente simplicidad, sus fórmulas y su ritmo— sus textos cobraron un indiscutido éxito entre los niños. Los relatos se tomaron de un repertorio popular y fueron sometidos a un cierto control ideológico y moral, conveniente a la sociedad de la época (Perrault escribió en el siglo XVII). Esas narraciones respondían a una idea de infancia de aquellos tiempos que no será igual a la que surgirá más tarde. Sobre este tipo de literatura infantil, pedagogos y psicoanalistas han librado duras polémicas e incluso, durante mucho tiempo, tales relatos desaparecieron de las aulas.

Julio Cortázar se pregunta —y nosotros también— ¿por qué un determinado cuento es malo? Y responde que un cuento no es malo por el tema, porque en literatura no hay temas buenos ni malos, sino que hay un buen o un mal tratamiento de él.

Una de las características básicas que poseen los cuentos tradicionales es su condición de creación anónima, popular, tradicional y oral. "Estos cuentos son narrados, vueltos a narrar, abreviados y modificados sin demasiado respeto por el texto original. Los cuentos infan-

tiles tradicionales son de todos y de nadie, cualquier versión es la original, no hay confrontaciones, y nadie exige la fidelidad a un texto" (Montes, 1990: 7).

Algunos, como "Caperucita Roja", se han convertido en el cuento por excelencia, tanto en el ámbito de la literatura para niños como en el repertorio de la narrativa oral.

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos comunes de los cuentos infantiles tradicionales?

Quizás una de las características más evidentes, aunque no la única, es su cualidad de mágicos, de maravillosos. Como en los sueños, en los cuentos todo puede suceder (Montes, 1990:10).

El cuento tiene tres momentos: un estado inicial de equilibrio sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto que da lugar a una serie de episodios y se cierra con la resolución del conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido (Kaufman y Rodríguez,1993: 31). Las autoras enfatizan la noción de *proceso*, de sucesión de transformaciones para no caer en la simplificación de la noción de inicio, nudo y desenlace.

Desarrollo del proyecto

Primera etapa: definir el texto final, propósitos, destinatarios

El docente propone a sus alumnos de segundo año el desafío de elaborar una antología de cuentos tradicionales que será entregada como regalo a los alumnos del Jardín de infantes en una celebración especial como, por ejemplo, el Día del Niño. En otras ocasiones la antología fue presentada en la Feria del Libro de la escuela.

Un ejemplar del libro también quedará en la biblioteca del aula, y otro, en la biblioteca de la escuela.

Segunda etapa: acordar la agenda de trabajo

Tanto el docente como los alumnos asumen un compromiso con la tarea para lograr el texto final. Por eso, comienzan con la confección del afiche, que quedará expuesto en la pared del aula hasta que termine el proyecto. En él se planifica el plan de trabajo con el tiempo tentativo que transitarán hasta arribar al producto final.

A continuación, transcribiremos como ejemplo un afiche con la planificación de un proyecto en el que se reescribirían textos de este tipo.

PROYECTO "ANTOLOGÍA DE CUENTOS TRADICIONALES"

Fecha de inicio: abril 2006. **Fecha de cierre**: agosto 2006.

Producto final: libro de antología de cuentos para los chicos del Jardín de infantes.

Etapas previstas

1. Buscaremos muchos cuentos para leer. La señorita traerá algunos y nosotros podemos buscar otros en bibliotecas, en Internet, en nuestras casas, entre otros lugares.
2. Elegiremos el cuento que más nos guste para trabajar sobre él.
3. Escribiremos nuestra propia versión y la revisaremos con cuidado.
4. Reflexionaremos sobre los errores para tratar de evitarlos en el futuro.
5. Pasaremos el texto en limpio y lo ilustraremos.
6. Confeccionaremos una carátula y un índice.
7. Escribiremos un prólogo entre todos.
8. Confeccionaremos la tapa y la contratapa con la maestra de Plástica.
9. Visitaremos a los chicos del Jardín para llevarles el libro de regalo.

Tercera etapa: lectura de cuentos

En esta etapa, es importante que los alumnos escuchen al docente narrar los cuentos (lectura en voz alta). Una vez que "tengan la cabeza bien llena de cuentos", se comenzará con la producción escrita. En lo posible, el maestro lee los cuentos originales de Perrault, de los hermanos Grimm, de Andersen, tal cual están escritos —aunque le parezca que el vocabulario resulte difícil para los alumnos—, sin interrumpir la lectura con explicaciones. Recuerden que "un texto difícil de comprender se vuelve claro de comprender cuando se lo oímos leer a alguien que lo comprende" (Valera Villegas y Madriz, 2005: 210).

Durante el tiempo de las narraciones, se pueden discutir cuáles son los cuentos que más les gustan a los chicos, para luego elaborar la antología. Incluso, puede organizarse una votación del "cuento favorito de la semana".

Al mismo tiempo, se realiza una lista de los textos que se leerán. De esta manera, los alumnos pueden traer de sus casas distintas versiones del mismo cuento o se pueden buscar en la biblioteca de la escuela. Los chicos piensan que el texto que leyeron o les contaron alguna vez es la única versión existente. Además de aclarar esa cuestión, descubrimos lo interesante de leer y de cotejar distintas versiones sobre una misma historia, las diferentes maneras de contar-escribir y leer según las épocas.

TEXTOS SUGERIDOS		
Jacob y Wilhelm Grimm	**Charles Perrault**	**Hans Christian Andersen**
"Blancanieves" "Hansel y Gretel" "La bella durmiente"	"Caperucita Roja" "Cenicienta" "El gato con botas"	"El patito feo" "El traje nuevo del emperador" "Los tres chanchitos" "Ricitos de oro"

Cuarta etapa: producción textual

Antes de comenzar con la etapa de escritura, pueden confeccionarse cuadros —como los que aparecen a continuación—: uno de ellos puede reflejar una lista de personajes, otro puede presentar un repertorio de adjetivos para caracterizar a esos personajes y un tercer cuadro puede integrar fórmulas de inicio y de cierre como bancos de datos para ampliar el vocabulario. Son recursos que quedarán en las paredes del aula durante el tiempo que dure el proyecto.

El cuadro se puede ampliar con los aportes y los descubrimientos de los chicos a medida que van trabajando en el proyecto.

PERSONAJES DE LOS CUENTOS	
ánade	hermanastros/as
bruja	leñador
cazador	ogro
cisnes/patos	padrastro/madrastra
duende	príncipe/princesa
enanos	rey/reina
gigante	

CÓMO SON LOS PERSONAJES		
alegre	fuerte	monstruoso/a
altanero/a	gentil	generoso/a
abnegado/a	inteligente	tramposo/a
bondadoso/a	inseguro/a	terrorífico/a
bello/a	imprudente	hermoso/a
cobarde	holgazán/a	terrible
cruel	lento/a	soberbio/a
débil	malvado/a	voraz
envidioso/a	mentiroso/a	travieso/a

FÓRMULAS DE INICIO	FÓRMULAS DE CIERRE[1]
Érase una vez...	Colorín colorado, este cuento se ha acabado.
Había una vez...	Vivieron felices y comieron perdices.
Hace mucho tiempo ya...	Se casaron, tuvieron una hija y vivieron por siempre felices.
Érase un rey...	Y desde entonces, todos pudieron vivir felices.

[1] En algunos cuentos originales, no se verifican fórmulas de cierre (ocurre esto en "Caperucita...", por ejemplo).

Los alumnos se agrupan en parejas para discutir la elección del cuento que desean reescribir. El docente puede establecer el criterio de selección de las parejas o permitir que ellas se armen libremente.

La escritura del *primer borrador* puede efectuarse en varias sesiones. En un día es imposible completar la escritura de un cuento, por lo que se planifica hacerlo en varios días. En lo posible, se debe evitar escribir el cuento en días sucesivos a fin de poder tomar distancia de la propia producción.

Una vez escritos los primeros borradores, se pasará a una etapa de *revisión* de estos. Revisar un texto implica resolver problemas: prestar atención a las repeticiones de los nombres de los personajes, a los verbos, a la separación en párrafos, a utilizar los signos de puntuación, etcétera.

La tarea de revisar necesita de la coordinación e intervención del docente: este puede sugerir recurrir al cuento original para su consulta cuando un párrafo no es lo suficientemente claro, señalar dónde hay omisiones, repeticiones, dificultades que los alumnos no advierten, mostrar caminos posibles de solución, entre varias posibilidades.

En los cuentos, para presentar tanto los personajes como las indicaciones del lugar de la historia, se recurre al empleo de los recursos descriptivos. Numerosas investigaciones demuestran que casi no existe una práctica social de la descripción y, muy rara vez, los niños la incluyen en sus narraciones. Por esta razón, se aborda esta práctica como una situación de reflexión que mejora la calidad de los cuentos. Alternar los núcleos narrativos con descripciones incide en el ritmo de la historia. Si la narración se interrumpe, se detiene la acción; se lentifica el ritmo narrativo para crear, por ejemplo, suspenso.

> Si no existen elementos descriptivos, la historia corre desenfrenadamente hacia el final; si son excesivos, el lector puede aburrirse y perder interés. El análisis de centenares de cuentos infantiles nos permite afirmar que la tendencia más generalizada de los niños es comenzar sus cuentos con una introducción descriptiva y, una vez que se desencadena, la acción no se detiene hasta el fin.
>
> Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, 2001: 32.

El siguiente ejemplo corresponde a una situación en la que una docente propone incluir una secuencia descriptiva en la reescritura del cuento "Los tres chanchitos", que los niños estaban escribiendo a través de su maestra. El objetivo del proyecto era grabar un casete viajero que circularía por las casas y estaba destinado a los padres.

La situación que comentaremos constituye una manera posible de intervenir para encarar el tema mencionado: la alternancia entre la narración y la descripción. Previamente, transcribiremos el texto original y algunas correcciones que se efectuaron para evitar reiteraciones lexicales (Molinari, 2000, en Kaufman [comp.]).

El texto que los niños habían dictado era el siguiente:

> Hace muchos años en una casita muy lejana vivían tres chanchitos con la mamá.
> Con el tiempo, los chanchitos crecieron y la mamá les dio una moneda de oro a cada uno de ellos para que se hagan una casa muy linda.
> Los tres chanchitos se fueron por el bosque y uno se encontró con un señor que llevaba paja y le dijo:
> — ¿Me das un poco de paja para hacerme la casita?
> El señor le dio. Entonces se hizo su casita (1).
> Después otro chanchito se encontró con un señor que llevaba palos y entonces le dijo:
> — ¿Me das un poco de palos para hacerme mi casita?
> El señor le dio y después se hizo su casita (2).
> El último chanchito se encontró con un señor que llevaba ladrillos y le dijo:
> — ¿Me das un poco de ladrillos y cemento para hacerme una casa?
> El señor le dio y después se hizo su casita (3).
> El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta.

La maestra leyó el texto completo y los niños advirtieron varias repeticiones que corrigieron: en (1), colocaron "su hogar"; en (2), suprimieron "su casita" y lo reemplazaron por "se la hizo", y en (3), resolvieron escribir "su cabaña".

A continuación, transcribiremos el diálogo en función del cual se realizaron importantes modificaciones en el texto:

DOCENTE: —Así como lo dijeron ustedes, ¿los padres se darán cuenta de que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos?
Varios: —¡¡No!!
D.: —¿Cómo podemos decirlo? ¿Cómo aparecerá escrito en los libros de cuentos para que los padres empiecen a sentir temor, miedo ante este lobo, aun antes de que los chanchitos empiecen a sentir miedo?
JUAN PABLO: —Podemos decir "el momento del día puede ser oscuro...".
ESTEBAN: —"Y brillan dos ojos"...
D.: —Si está tan oscuro, ¿cómo sabemos que son ojos?
FACUNDO:—No. "Brillan dos redondeles", no sabemos si son ojos.
LUCÍA: —Sí, "como estrellas".
D.: —¿Les parece que dirá así, "dos redondeles", en un libro de cuentos? ¿Cómo les parece que diría en un libro?
LAUTARO: —"Redondeles" no, "dos círculos brillantes como el oro"...
LUCÍA: —"Como el oro" no, "como estrellas".
LAUTARO: —No, "como el oro", porque son amarillos.
D.: —¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?
Varios.:—Sí, "como el oro" es mejor, porque se ven amarillos.
D.: —¿Y dónde les parece que pueden aparecer esos círculos brillantes?
FEDE: —Entre las hojas, detrás de un árbol.
D.: —¿Y se imaginan cómo sería ese árbol?
FEDE: —Sí, grande y tupido.
D.: —¿Y qué quiere decir "tupido"? ¿Todos saben qué significa?
Grupo *(Se ríen. Les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten).*
D.: —Fede, ¿qué quiere decir "tupido"? Contanos...
FEDE: —Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.
D. *(Retoma desde el principio para poder avanzar en la situación. Escribe "entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido").*
FACU: —Y de ahí, sí tiene que aparecer el lobo...
D.: —¿Y cómo les parece que tendría que aparecer para que tenga suspenso ese momento... para que dé miedo...?
FLORENCIA: —Empieza a aparecer en puntas de pie...
FACU: —Y aparece el lobo... ahora sí lo tenemos que decir...

La oración "El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta", de la primera versión, se reemplazó por los siguientes párrafos en la versión final.

> El día se puso feo y oscuro y aparecieron dos círculos brillantes como el oro entre las hojas. Detrás de un árbol tupido aparece una figura grande y terrorífica entre las hojas crujientes, en puntas de pie, con boca grande, dientes filosos, peludo, feroz y malvado... el lobo. En puntas de pie, sin que nadie lo escuche, va a la casa del primer chanchito y golpea la puerta.

La inclusión de ese párrafo detuvo la historia, lo que creó más suspenso. De este modo, no sólo la maestra logró construir con los niños una narrativa que generase en el lector cierta sensación de temor ante la presencia del animal, independientemente de los sentimientos de los personajes, sino que también incidió en el ritmo del cuento.

Después de intervenciones de este tipo, se sugiere a los alumnos revisar sus producciones a fin de que vean cómo pueden mejorar sus textos considerando como parámetros las modificaciones realizadas colectivamente. Para eso, pueden reunirse en cuartetos constituidos por dos parejas y revisar ambos textos en forma conjunta.

Por último, llega el momento de echar la última mirada sobre el texto y "pasarlo en limpio", prestando especial atención a la revisión ortográfica y a la puntuación.

Luego se escribe la versión final en la computadora.

Es importante reflexionar con los alumnos sobre la introducción de las marcas gráficas de diálogo, las rayas, que indican el ingreso del parlamento entre los personajes.

Quinta etapa: armado del libro (ilustraciones, tapas, índice, prólogo)

- *Ilustraciones*

El docente anticipa a los niños que la fase de la ilustración del cuento será lo último que realicen, una vez que obtengan el escrito final. Muchas veces, los niños ilustran el primer borrador y es difícil incorporar el dibujo a la producción final.

Para esta etapa, se dedica un espacio grupal de discusión, en el que se plantea dónde ubicar las ilustraciones: en cada página después de un bloque de escritura, al final del cuento, al principio de cada narración, etcétera.

- *Confección de las tapas*

Se puede pedir ayuda a la profesora de Plástica, a fin de ampliar las posibilidades artísticas de elaboración de la tapas.

- *Prólogo*

Conviene que el docente explique a los niños qué es un prólogo y cómo lo elaborarán:

> ¿Ustedes saben qué es un prólogo? El prólogo es un escrito breve, que está situado al principio de una obra, que sirve a un escritor para explicar los motivos para haberla escrito. Tiene además, otros cometidos: introducir al lector en la temática general que aborda la obra, presentarla, defender su valor y ganarse la simpatía de los que van a leerla...
> Vamos a pensarlo entre todos y yo lo voy a escribir en el pizarrón.

Puede sugerirles que, en el prólogo, se incluya la descripción del camino que recorrieron hasta lograr una versión aceptable del libro final. Por ejemplo, podrían mencionar los siguientes pasos: lectura de muchísimos cuentos; en cuáles se inspiraron; cómo fue el proceso de escribir, reescribir, revisar y corregir. También, puede proponerse la inclusión de algún mensaje para los destinatarios.

Con frecuencia, la escritura del prólogo se realiza en forma colectiva.

Si efectúan la versión final en la computadora, deben acordar sobre el empleo de un mismo tipo y tamaño de letra, el mismo espaciado y sobre iguales tabulaciones.

Sexta etapa: presentación pública del proyecto

"¿Cómo podemos organizar el encuentro con los chicos del Jardín para presentar nuestra antología? ¿Les parece que les contemos uno

de los cuentos que escribieron?". Para este momento de celebración, se acuerda con la maestra de la sala de 5 años del Jardín de infantes, la fecha en que los alumnos llevarán el libro de regalo.

Es posible preparar con los chicos la lectura de uno de los cuentos que escribieron, otros pueden contar cómo lo hicieron y qué fue lo que más les gustó del proyecto. Se prepara un desayuno o la merienda como parte del festejo de la entrega del libro y del Día del Niño.

Bibliografía recomendada

MONTES, GRACIELA (1990): *Andersen, Perrault, Collodi y otros. El cuento infantil.* Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

PROYECTO "ENCICLOPEDIA DE ANIMALES"

A continuación, se describe un proyecto que puede realizarse tanto con niños de Jardín, como con alumnos de Primero y de Segundo Ciclo.

Fundamentación

Como se ha mencionado, los lectores se forman con la lectura de diversos textos que sirven para una multiplicidad de propósitos (informar, entretener, argumentar, persuadir, organizar quehaceres, etcétera). La necesidad de incluir un proyecto para que los alumnos elaboren una enciclopedia de animales tiene que ver con dos propósitos fundamentales: por un lado, que lean y escriban en un contexto de estudio y, por otro, que aprendan las particularidades del lenguaje escrito de los textos enciclopédicos, en los que predominan las tramas argumentativas y descriptivas.

Las prácticas del lenguaje que se ponen en juego son esenciales para la formación de los alumnos como estudiantes, ya que, a través de esas prácticas, los chicos realizan lecturas exploratorias de diversas fuentes de estudio y lecturas intensivas para saber sobre el tema. Asimismo, ellos toman notas o producen resúmenes a partir de diversas fuentes, realizan exposiciones orales sobre los temas de estudio,

producen textos de divulgación para diversos destinatarios; para lo cual, los alumnos planifican, escriben, revisan y editan.

Con este tipo de texto, los alumnos aprenden a manejar un lenguaje conciso y transparente que conduzca al lector, en la forma más directa posible, a identificar y/o caracterizar, en este caso, los animales que constituyen el referente.

La nota de enciclopedia es un texto donde predomina una trama descriptiva. De esta manera, el alumno maneja textos que:

> ... presentan preferentemente las especificaciones y características de los objetos, personas o procesos a través de una selección de rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descripto como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad, y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.
>
> Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, 1993: 26.

Este proyecto cuenta con la ventaja de que los alumnos tienen algunos conocimientos previos en cuanto a los contenidos que se van a desarrollar: los animales y sus características, cómo nacen y se alimentan, cuál es su hábitat, etcétera; por otro lado, también esta labor implica el desafío de investigar para saber más.

Esta secuencia didáctica ha sido probada tanto en aulas de Jardín y de primeros años con *Animales del zoológico*, como en Segundo Ciclo con *Animales en extinción*. La secuencia de trabajo y la intencionalidad didáctica son similares, lo que diferencia una de la otra es la complejidad de los contenidos temáticos y lingüísticos encarados, así como la de los textos leídos y/o producidos por los propios alumnos y/o los elaborados a través del maestro.

Desarrollo del proyecto

Primera etapa: definir el texto final, sus propósitos y destinatarios

El texto final de este material consiste en una Enciclopedia de animales, que se donará a la biblioteca de la escuela.

El propósito de este material es que los alumnos que investiguen estos temas en años posteriores puedan consultarlo.

Segunda etapa: acordar la agenda de trabajo

Como es común a todos los proyectos, en primer término, el docente acuerda la agenda de trabajo con sus alumnos y la consigna en un afiche. En este caso, se presenta, a modo de ejemplo, un cuadro de una agenda de trabajo que se hizo en un 5.° año de Segundo Ciclo.

PROYECTO "ENCICLOPEDIA DE ANIMALES EN EXTINCIÓN"
AGENDA DE TRABAJO

Fecha	*Tareas*
1.° y 2.° semana	- Buscamos, leemos y seleccionamos textos sobre animales en enciclopedias, revistas, en Internet, etcétera. La maestra trae esos textos; y nosotros también los buscamos. - Definimos qué animales vamos a incluir.
3.° y 4.° semana	- Releemos los textos seleccionados para buscar información. - Tomamos notas de los más importantes. - Escribimos resúmenes.
5.° y 6.° semana	- Armamos los primeros borradores de los textos. - Revisamos, corregimos. - Mejoramos nuestras escrituras. - Reescribimos.

7.° y 8.° semana	- Compartimos nuestras reescrituras. - Escribimos versiones finales de las notas de enciclopedia. - Ilustramos. - Diagramación: prólogo, dedicatoria, títulos, índice, tapas. - Versión final de la obra.
9.° semana	- Presentamos nuestra obra.

Cuando se trabaja con Primer Ciclo, es conveniente que la agenda de trabajo se complemente con otros carteles informativos, a fin de ayudar a pormenorizar las tareas. Este tipo de material, en los primeros años, también puede usarse para realizar tareas de lectura con niños que no leen de manera convencional.

Por ejemplo, en un 1.° año, la docente propone confeccionar una *tabla informativa,* que suele ser muy útil para organizar las tareas. Acuerdan que debe figurar quiénes se encargan de buscar material informativo de cada uno de los animales y en qué fecha deben tenerlo para poder efectuar la tarea. Esto ayuda a distribuir correctamente tanto el tiempo como el trabajo al focalizar la búsqueda, para evitar caer en la sobrecarga de que todos deban buscar todo.

Se guarda el material encontrado en cajas etiquetadas con los nombres correspondientes de los animales. A medida que se acerca la fecha, los chicos pueden controlar la cantidad de material, y los que ya han obtenido suficiente pueden colaborar con los que todavía no lo hayan logrado.

Este tipo de actividades no sólo genera un trabajo correspondiente al área de Ciencias Naturales, sino que propicia situaciones de lectura y escritura que se hacen necesarias para poder realizar las tareas: leer las tablas para saber quiénes se encargan de cada animal, leer para recordar los tiempos a fin de cumplir con el cronograma previsto, leer y escribir los carteles para las cajas de los materiales, etc. Como los niños saben qué dice en cada cartel, estas situaciones son muy ricas, pues permiten que los pequeños que todavía no leen convencionalmente puedan ir haciéndolo por sí mismos a su manera.

Expondremos ejemplos de algunas tablas utilizadas para organizar las actividades.

BUSCAR MATERIAL PARA LA ENCICLOPEDIA PARA EL DÍA: MARTES 25 DE ABRIL	
ALUMNOS	ANIMALES
PABLO JUAN SEBASTIÁN	ORCA
MELINA SABRINA MERCEDES	OSO PANDA
MARTÍN ANDRÉS LUCÍA	TIGRE DE BENGALA

LEEMOS, APRENDEMOS Y ESCRIBIMOS PARA NUESTRA ENCICLOPEDIA DE ANIMALES	
DÍA	ANIMALES
LUNES	ELEFANTE
MARTES	ELEFANTE
MIÉRCOLES	-------
JUEVES	ORCA
VIERNES	ORCA

Tercera etapa: leer para buscar información

- *Búsqueda de materiales*

  Esta búsqueda debe planificarse en varias instancias, ya que cada una de ellas aporta distintas situaciones exploratorias que colaboran para la formación del lector:

  a. los alumnos aportan distintos materiales que traen de sus casas (libros, revistas, folletos, láminas, entre otros);

  b. buscan en la biblioteca del aula y/o de la escuela, y seleccionan material pertinente: textos de divulgación científica, enciclopedias, etcétera;

  c. la docente aporta materiales de distinto tipo: enciclopedias, videos, imágenes, CD, entre otros.

- *Selección de materiales*
  De los distintos materiales reunidos, se seleccionan aquellos que resulten más adecuados. Es importante dedicar tiempo y espacio para esta actividad. En cuanto al tiempo, abarcará más de una hora de clase, y en cuanto al espacio, se organizará de un modo diferente del convencional. En nuestra experiencia, nos resultó conveniente armar una gran mesa tras unir los bancos, o correr estos últimos, a fin de dejar suficiente espacio en el suelo para que los chicos se sienten, recorran el material, lo miren, exploren, analicen e intercambien.

- *Lectura de textos*
  En esta etapa los alumnos realizan actividades de lectura y escritura de distinto tipo: lectura exploratoria en diversas fuentes de estudio, subrayado de los textos y/o párrafos más importantes; escritura de las primeras notas y/o producción de resúmenes.
  Tanto en Primero como en Segundo Ciclo, alternan las actividades de escritura y de lectura por sí mismos y a través del docente. En los primeros años, cuando los chicos aún no saben leer convencionalmente, las enciclopedias y las revistas de divulgación científicas con ilustraciones constituyen un excelente material para que los alumnos comiencen a leer por sí mismos, ya que pueden anticipar lo que podrá decir a partir de las imágenes. De este modo, participan en situaciones en las que despliegan estrategias de anticipación, inferencia y predicción, lo que les permite, además, conocer las características propias del texto. En este caso, este tipo de textos les posibilita abordar contenidos de las ciencias, tanto de las del área de Sociales como de Naturales. A pesar de sus diferencias, en cuanto a los métodos de investigación de cada una, los textos que leen —y que después ellos deberán escribir— presentan características comunes a los textos informativos: oraciones enunciativas, de estructura bimembre, en las que predomina el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado). Es una escritura con frases claras, que no presentan ambigüedad sintáctica o semántica, con un vocabulario preciso (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Es interesante ver cómo, desde los primeros años, al conectarse con los diferentes tipos de textos, pueden ir apropiándose de sus características específicas.

Veamos un ejemplo: en la etapa de selección de material para el proyecto de la enciclopedia de animales, dos alumnos de primero dudan de elegir una revista infantil para buscar información sobre los elefantes. La revista contiene textos informativos, juegos, entretenimientos y cuentos. La docente se acerca y les pregunta si les parece que esa revista les aportará información para elaborar los textos para la enciclopedia.

> DOCENTE: —¿Van a incluir esa revista para que la leamos? ¿Piensan que tiene un texto que nos dé información de algún animal?
> JUAN MANUEL: —Acá hay algo escrito del elefante, ¿ves...? *(Mostrando la revista a la maestra).*
> SIMÓN: —Sí, pero no es una foto del elefante, es un dibujo. Para mí, que es un cuento.
> DOCENTE: —Y si es un cuento, ¿no nos sirve...?
> *Los alumnos dudan, piensan un rato.*
> SIMÓN: —Y ...no, porque lo que pasa en los cuentos no es de verdad, es como en los dibujitos animados o en las pelis, que pasan cosas que pasan ahí, pero no son de verdad. ¿Ves? (*señalando el dibujo del elefante*), este elefante tiene ropa, y eso es de mentira.
> DOCENTE: —¿Y cuáles sí servirían?
> SIMÓN: —Y... *(piensa un rato),* esas que tienen ellos *(señala a los compañeros de la otra mesa, que tienen una revista de divulgación científica).* Tienen fotos de los animales, y esas sí son de verdad.

Esta situación demuestra cómo los alumnos, en contacto con los textos, van realizando aproximaciones a sus propias características inherentes: en este caso, comienzan a establecer diferenciaciones entre objetividad/precisión y subjetividad/ficción.

Incluiremos otro ejemplo interesante, en el que la reflexión recae sobre el sistema de escritura. Una maestra entrega fotocopias en las que aparece la foto de un yaguareté con el epígrafe y con su texto

correspondiente. Las reparte sin decir a qué animal pertenecen. Antes de comenzar a leer, pregunta si saben cuál es el animal que aparece en ese texto. Ante el parecido, muchos contestan que ese animal es un leopardo. La maestra pregunta si todos piensan que ese es un leopardo. Como algunos contestan que no, la maestra les pide que expliquen por qué y, para justificar su negativa, los chicos dan los siguientes argumentos:

> ROCÍO: —"Leopardo" empieza igual que "Leonardo", y acá no empieza así.
> DOCENTE: —Y esa palabra, ¿cómo empieza?
> *Los alumnos piensan un momento.*
> ANA: —Como la de "Yapeyú", la del juego que escribimos el otro día.
> DOCENTE: —¿Te animás a escribirlo en el pizarrón? Así les explicás mejor a tus compañeros.
> *Ana pasa y escribe "YAPEYÚ". En un momento, duda y mira en la lista de juegos colgada en la pared y sigue escribiendo. Después, mira lo que escribió, señala el comienzo de la palabra y dice:*
> ANA: —Las dos empiezan así, igualitas, con "ya".
> DOCENTE: —Y ahora, ¿te animás a escribir el nombre del animal que está en la fotocopia que les di? Si querés, podés ir a buscar la fotocopia.
> *La alumna mira la fotocopia y, copiando, escribe "YAGUARETÉ" en el pizarrón.*
> TERESA: —Sí, tiene razón, ahí no dice "leopardo" porque, además, no termina con "o", termina con la "te", como mi nombre: "Teresa".
> *La docente comenta que están leyendo muy bien y que, efectivamente, el nombre no era "leopardo", sino "yaguareté" y que termina igual que como comienza el nombre "Teresa".*

Este tipo de situaciones genera condiciones adecuadas para que los chicos exploren los materiales escritos en libertad y sin restricciones. Esta es una forma de dar espacio para que puedan aprender a leer leyendo. Es decir, tratando de construir la significación de un texto a partir de coordinar múltiples datos: de la imagen, del portador, de lo que ellos saben sobre el tema, de alguna característica del texto...

En algunos casos, la lectura puede acompañarse de breves escrituras para fijar los conocimientos adquiridos.

En un segundo año, los niños caracterizaron a los animales en función del hábitat, la alimentación, la reproducción, etc. La maestra sugirió preparar folletos para la feria de ciencias con esos datos. Para ello, entregó a cada alumno una hoja plegada en forma de tríptico. En cada cara del folleto (el tercio correspondiente de la hoja), colocó los siguientes títulos: Nombre DEL ANIMAL, ES UN..., SE ALIMENTA DE..., NACE DE..., SE DESPLAZA..., VIVE EN... En la cara central exterior, cada niño escribió su nombre.

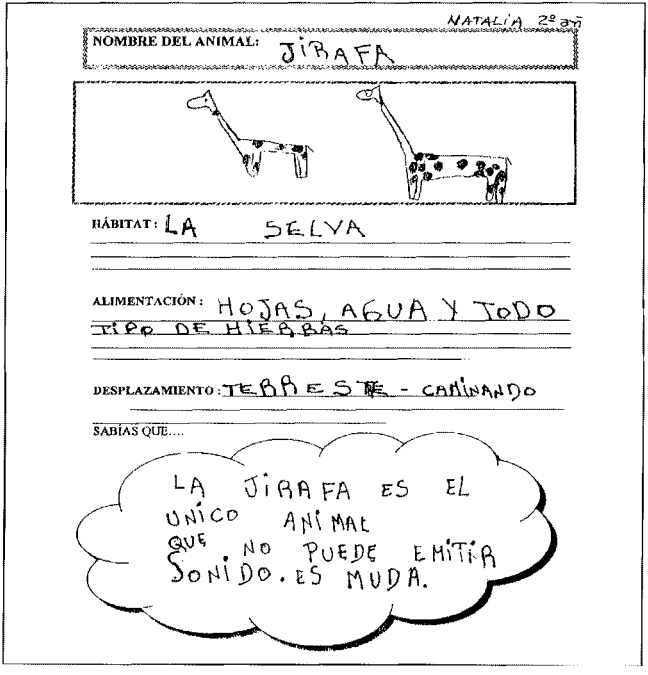
Cuarta etapa: organizar la escritura del texto

Para realizar la producción del texto final, se necesita transitar varias etapas. Como ya se comentó, la escritura final de los textos informativos suele precederse de otras etapas: escritura de las primeras *notas*, producción de *resúmenes, cuadros* y *esquemas* a partir de fuentes diversas. También conviene recordar que la producción final de estos textos requiere un momento de planificación, otro de textualización, y numerosas instancias de revisiones y correcciones hasta arribar a una versión satisfactoria.

Al llegar a la etapa de la producción final del texto, es provechoso efectuar una revisión de la planificación a fin de no perder la riqueza de cada una las distintas actividades que conforman este proceso:

- Lectura y selección de resúmenes.
- Elaboración de los primeros borradores de los textos.
- Revisión y corrección.
- Actividades de reflexión para mejorar los textos.
- Reescritura.
- Revisión y corrección de la reescritura.
- Versiones finales de las notas de enciclopedia.
- Ilustración y epígrafes.
- Diagramación: prólogo, dedicatoria, títulos, índice, tapas.

Es importante dedicarle tiempo suficiente a la *lectura* de los distintos *resúmenes*, para analizar las semejanzas y diferencias en cuanto a los contenidos seleccionados y armar cuadros o fichas para organizar la información más importante y conservarla. Este tipo de trabajo es muy útil como paso intermedio a la producción final del texto de enciclopedia, ya que permite trabajar con subtítulos sobre el tema base. Para ejemplificar este tipo de producciones, se presentan fichas sobre la jirafa que tienen distinto grado de complejidad porque se realizaron en un segundo y tercer año respectivamente.


NATALIA 2º año

NOMBRE DEL ANIMAL: JIRAFA

HÁBITAT: LA SELVA

ALIMENTACIÓN: HOJAS, AGUA Y TODO TIPO DE HIERBAS

DESPLAZAMIENTO: TERRESTRE - CAMINANDO

SABÍAS QUE....

LA JIRAFA ES EL UNICO ANIMAL QUE NO PUEDE EMITIR SONIDO. ES MUDA.

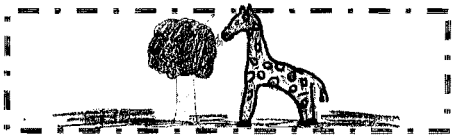
SANDRA
3° AÑO

ANIMAL: JIRAFA

HÁBITAT: SELVAS Y RESERVAS NATURALES EN EL NORTE DE ÁFRICA

CARACTERÍSTICAS:	COMPORTAMIENTO (REACCIONES-COMUNICACIÓN):	ALIMENTACIÓN:
MIDEN HASTA 6 METROS LAS PATAS TRASERAS SON MÁS CORTAS QUE LAS DELANTERAS, OJOS Y PESTAÑAS GRANDES, OREJAS PUNTIAGUDAS TIENEN CUERNOS MANCHAS EN LA PIEL	ES MUY RÁPIDO PARA HUIR, SU VISTA ES ESPECTACULAR, SALTA DE 4 A 5 METROS	HOJAS Y BROTITOS

PELIGRO DE EXTINCIÓN:	CURIOSIDADES:
	DEFENSOR DE PIE LA GESTACIÓN ES DE 15 MESES



Una vez recopilada la información más importante, se puede así comenzar a conformar el *primer borrador*. Es necesario trabajar con los alumnos la idea de que es preciso *revisar* cada uno de estos borradores y *corregirlo* más de una vez, no sólo en cuanto a los contenidos del área específicamente, sino también en los aspectos textuales.

Las *actividades de reflexión* para mejorar los textos se centrarán en distintos aspectos según el año en que se trabaje. Tanto en los textos leídos como en los elaborados por los chicos, se analizará la existencia de un tema base y una trama descriptiva que lo expande. Esta descripción, en tanto descripción científica y respondiendo a su función informativa, debe ser objetiva y precisa.

Como en este tipo de texto se dan las características inherentes a los objetos presentados, se genera una situación muy adecuada para que, por un lado, los alumnos de segundo o tercer año reflexionen sobre los

adjetivos descriptivos que amplían la base informativa de los sustantivos, o sea, sobre aquellos vocablos que agregan cualidades propias a los objetos referidos, y por el otro lado, para que posteriormente, los chicos empleen esos adjetivos al elaborar sus propios textos.

Con los alumnos de Segundo Ciclo, se puede reflexionar sobre el uso de los verbos, el uso del presente que marca la atemporalidad de la descripción y, por ejemplo, el predominio de los verbos estáticos: *mostrar, tener, presentar,* así como los copulativos: *ser, estar, semejar, parecer,* etcétera (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Una vez elaborado el material completo, se da una última *lectura compartida* de todas las *versiones finales de las notas de enciclopedia* (de cada uno de los animales) para, luego, trabajar en los *títulos, subtítulos* (si fuera necesario), las *ilustraciones* correspondientes y las escrituras de los *epígrafes*.

La etapa final se dedica a confeccionar las *tapas*, el *índice*, la *lista de autores*, etcétera.

Esta es otra fase en la que, como se realizan tantas actividades, puede volver a elaborarse otra agenda para distribuir el trabajo y el tiempo. Por ejemplo, muchos alumnos tienen predisposición para el dibujo; mientras que otros pueden preferir escribir en la computadora, en los casos que sea esto posible, a fin de pasar en limpio los textos. Cuando en las escuelas se cuenta con horas de Plástica, es muy útil planificar, con suficiente anterioridad, esta etapa con la docente del área, particularidad que enriquece mucho a este trabajo. Muchas veces, durante el transcurso de las distintas actividades, los alumnos realizan variados dibujos, razón por la cual, conviene encarpetarlos para, después, seleccionarlos entre todos.

Quinta etapa: presentación pública del proyecto

En este encuentro, que se realiza a modo de cierre, los alumnos dan a conocer sus producciones a los padres, a los compañeros de otros años o de otras escuelas, es decir, a los destinatarios del proyecto. Los chicos comparten no sólo lo que han aprendido, sino también comunican su experiencia de cómo lo hicieron y qué etapas fueron transitando para lograr los textos que conforman esta enciclopedia.

En algunas escuelas, se exponen los pasos de los distintos borradores pegados en un papel afiche o con el formato de un portfolio. Esto implica una especie de trabajo de metacognición en el que se analiza el camino aprendido paso a paso.

En las distintas experiencias realizadas en las escuelas, estos encuentros siempre constituyeron un festejo en el que se compartía la alegría y el orgullo del producto logrado. Tanto los alumnos y los maestros, así como los padres, perciben los aprendizajes alcanzados, no por medio de una nota o de una calificación, sino compartiendo el proceso de la producción de un texto que demandó una labor de investigación, búsqueda y selección, de construcción de sentido, de saberes apropiados, así todos han participado de una situación real de comunicación. Podría decirse que, en la muestra, al compartir la producción de sus trabajos, no sólo los docentes, sino también los chicos y sus padres pueden evaluar el trabajo en el aula.

Proyecto: "Fábulas para leer volando o para volar leyendo"

Fundamentación

¿Trabajar con fábulas en el sigo XXI? ¿Leer fábulas de moralejas discutibles en los tiempos que corren? ¿Utilizar la lectura como un medio para moralizar?

Analicemos estos aspectos antes de centrarnos de lleno en este proyecto. Es necesario saber por qué enseñamos lo que enseñamos y por qué privilegiamos un género antes que otro.

Las fábulas son, según la Real Academia Española, "breves relatos ficticios, en prosa o en verso, con intención didáctica frecuentemente manifestada por una moraleja final y en la que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados". Sobre todo, se destacan las fábulas protagonizadas por animales humanizados, es decir, esquematizados de modo tal de representar en forma sobresaliente un defecto o una virtud propia de los hombres. Así, por ejemplo, en numerosas oportunidades, la tortuga representa la perseverancia; el zorro, la astucia; el león, la fuerza y el poder.

Hablar de *fábulas* es entrar en una larga tradición. Se desconoce su origen, al igual que el de los cuentos tradicionales; ellos son de todos y

de nadie, han pasado de cultura en cultura y de generación en generación y cada una de estas les ha otorgado su impronta propia. Las fábulas encierran un caudal de experiencia, de sabiduría, que se quiere transmitir a las generaciones posteriores. Han estado presentes tanto en Oriente como en Occidente. En la Antigüedad grecorromana, los esclavos pedagogos las emplearon para enseñar conducta ética a los niños. Esopo entre los griegos y Fedro entre los romanos plasmaron en las fábulas una visión del mundo y de la condición humana. No se sabe a ciencia cierta quién fue Esopo y si realmente existió. Lo cierto es que se le atribuyen muchas fábulas, en las que luego abrevó la tradición posterior.

En la Edad Media, circulaban las colecciones de "eixemplos" utilizados por los sacerdotes en sus sermones, el más famoso fue el *Disciplina clericalis*. En el siglo XVIII, con la revitalización de la Antigüedad clásica, floreció nuevamente este género. En Francia, nos encontramos con La Fontaine y en España con Iriarte y con Samaniego, quien en 1781 publicó sus *Fábulas*. El Romanticismo las dejó de lado y en la actualidad, son numerosos los escritores que las consideran para renovar su mensaje con ironías y sátiras políticas.

Introducir a nuestros alumnos en esta tradición no es desdeñable: saber de grandes escritores, conocer sus fuentes, atreverse a reinventar las historias que son de todos es un oportunidad para dominar parte del mundo de la cultura escrita.

Las fábulas buscan lograr la máxima eficacia expresiva con la menor cantidad de palabras y de recursos técnicos (Cardoso, 2001). Densas y breves en su origen, se nos presentan también con un estilo moderno en el que el diálogo ocupa un lugar preponderante. Por esto, ellas constituyen un texto privilegiado para trabajar con nuestros alumnos la inclusión de diálogos y su expansión con elementos descriptivos.

Al mostrarles distintas adaptaciones de una misma historia, podremos incentivarlos a escribir su propia versión. Intercambiar opiniones sobre sus moralejas invita a que ellos desarrollen la capacidad crítica para analizar en profundidad una idea, para discutirla y llegar a una conclusión.

Desarrollo del proyecto

Primera etapa: definir el texto final, propósitos, destinatarios

La primera tarea del docente es plantear a los alumnos el proyecto sobre el que se va a trabajar y cuál será el producto final, buscando despertar el interés de los chicos: "He pensado que la mejor manera de empezar este año es escribiendo fábulas con el propósito de donar un libro a la biblioteca de la escuela y regalar otro al 4.° año en el que yo trabajo por las tardes. Ellos, a su vez, escribirán un libro para ustedes. El Día del Niño realizaremos una representación teatral...".

En el caso de que otros años de la escuela formen parte del mismo proyecto, el docente explicará qué parte de él aborda cada uno: "Compartiremos este proyecto con los chicos de todo el Primer Ciclo. A cada año, le corresponde trabajar una fábula diferente...".

Es interesante discutir con los alumnos el hecho de que se haya privilegiado este texto por sobre otros, es decir, por qué se considera valioso que los chicos conozcan fábulas y las escriban.

Finalmente, se invita a los alumnos a un nombre sugerente para el proyecto.

Segunda etapa: acordar la agenda de trabajo

Un momento sumamente importante en la puesta en funcionamiento de un proyecto es el acordar con los alumnos una agenda de trabajo. El maestro debe tener presente cuáles son los pasos fundamentales que se deben seguir para arribar a buen puerto y cuánto tiempo semanal dedicará al proyecto. Sin embargo, desafía a sus alumnos a imaginar caminos posibles para concretarlo, de modo tal de hacerlos partícipes y responsables del plan de trabajo: "Si queremos escribir un libro de fábulas, ¿qué les parece a ustedes que es lo primero que tenemos que hacer?... He considerado que lo más apropiado sería que todos los miércoles dediquemos dos horas al proyecto...".

La planificación tentativa debe quedar consignada en un papel afiche en el salón. En un aula de 4.° A de una escuela PEF en la que se efectuó este proyecto, el afiche era el siguiente.

FÁBULAS PARA LEER VOLANDO O PARA VOLAR LEYENDO

Fecha de inicio: abril 2006. **Fecha de cierre:** agosto 2006.

Producto final: Antología de fábulas para las bibliotecas de aula de los dos 4.° y para la biblioteca de la escuela.

Etapas previstas:

1. Leemos muchas fábulas: las buscamos en la biblioteca, en casa y en Internet.
2. Comparamos distintas versiones de una misma fábula.
3. Nos organizamos en grupos, y cada uno elige una fábula de las que leímos.
4. Escribimos nuestra versión.
5. La revisamos, corregimos, corregimos y corregimos.
6. Pasamos el texto en limpio y lo ilustramos.
7. Confeccionamos la carátula y el índice.
8. Escribimos una introducción.
9. Confeccionamos la tapa y la contratapa con la ayuda de la maestra de Plástica.
10. Invitamos a nuestras familias para el día en que entreguemos el libro a 4.° B y a la biblioteca de la escuela.

Tercera etapa: lectura de fábulas para explorar sus características

- *Búsqueda de materiales*

En primer lugar, se discute con los alumnos dónde se puede buscar material que alimente el proyecto, es decir, se los coloca ante la resolución de un problema.

> Para poder escribir fábulas, antes, tenemos que leer muchas para empaparnos de sus personajes, sus conflictos, de sus distintos finales, de su lenguaje particular. Yo puedo aportar dos libros: una *Antología de Fábulas*, de Esopo, y otra que se llama *Fábulas de*

todos los tiempos, de la Colección de Los libros de Boris, ambas antologías de la editorial Colihue. Ustedes, ¿creen que podrán aportar algún libro? ¿Dónde podrían ir a buscar material?

Habitualmente, los niños sugieren traer libros de sus casas y esta es una excelente excusa para escribir, en forma colectiva, una carta a los padres en la que se les informe sobre lo que los chicos están haciendo en el área de Lengua y pedirles su colaboración. Sin embargo, es fundamental que el docente pueda ampliar los horizontes de búsqueda y organizar salidas a bibliotecas populares, visitar la biblioteca institucional o sugerir sitios de Internet útiles para el trabajo, tales como www.sietecalderosmágicos.com.ar.

Es recomendable que al menos tres veces por semana se lean fábulas y, a medida que se vayan leyendo, se consignen los títulos en un papel afiche que quede pegado en la pared del salón.

Del mismo modo, es importante extraer las características textuales sobresalientes de modo tal que se las pueda considerar en el momento en que los alumnos produzcan sus propias escrituras.

Así, en otro afiche, se van registrando las particularidades principales.

FÁBULAS
- Relatos breves.
- Los personajes son animales. En muchos casos son prototípicos. El zorro suele representar la astucia; la tortuga, la perseverancia; la hormiga, el trabajo...
- Estos textos tienen muchos diálogos.
- Terminan en una moraleja.

Una vez que se han leído muchas fábulas diferentes, el docente selecciona aquellas sobre las que va a trabajar. Para ello, conviene privilegiar las que tienen mayor cantidad de versiones, ya que facilitan la posibilidad de la comparación y la reflexión textual: "Ahora que ya hemos leído muchas fábulas, les propongo que trabajemos en forma especial con algunas que han sufrido varias reescrituras a lo largo del

tiempo a fin de que veamos cómo un tema puede ser visto desde distintas perspectivas y cómo su escritura lo va modificando...".

Incluiremos una secuencia posible de comparación de versiones de "La cigarra y la hormiga", de diferentes autores: Jean de La Fontaine, Graciela Repún, Oche Califa y José B. Monteiro Lobato.

Se entrega a los alumnos una copia de "La cigarra y la hormiga" de Jean de La Fontaine y se la lee y comenta en forma colectiva. Luego, los alumnos agrupados en parejas, contestan un cuestionario en el que se pueden efectuar preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto, por ejemplo, "¿Qué hizo la hormiga durante el verano? ¿Y la cigarra?", o bien otras que exijan una inferencia: "¿Qué quiere decir la hormiga con: '¿Cantabas? Pues ahora baila'". También conviene solicitar a los chicos la toma de una posición crítica como, por ejemplo, "¿Qué opinan sobre la actitud de la hormiga? ¿Y de la cigarra?", así como proponerles investigar en otras fuentes: "Averigüen datos sobre la vida del autor". La maestra coordina la puesta en común de las respuestas.

La clase siguiente se entrega a los alumnos una versión de "La cigarra y la hormiga", de Graciela Repún, y se les pide que completen un cuadro que compare este texto con el original leído días anteriores. A continuación, incluimos una sugerencia para elaborar dicho cuadro.

	JEAN DE LA FONTAINE	GRACIELA REPÚN
Inicio	Presentación de la cigarra en invierno y sin comida.	Presentación de la hormiga en su casa, en el invierno.
Caracterización de la hormiga	Laboriosa, previsora y egoísta.	Laboriosa, previsora y solidaria.
Caracterización de la cigarra	Imprudente y vaga.	Imprudente y alegre.
Cierre	La hormiga no auxilia a la cigarra y le enseña a ser previsora.	La hormiga comparte su comida y le enseña a ser solidaria.

En la tercera clase, la docente reparte a cada pareja una copia de las versiones de la misma fábula, recreadas por Oche Califa y por José B. Monteiro Lobato.

La versión de Oche Califa modifica un aspecto central de la historia: cuando llega el invierno, el problema no lo tiene la cigarra sino la hormiga, porque "un fuerte ventarrón levantó la tierra de la cueva de la hormiguita y desparramó por todos lados su alimento". La versión de Monteiro Lobato, cuyo nombre es "La hormiga buena", respeta la situación desvalida de la cigarra en el invierno tal como se narra en la fábula de La Fontaine, pero cambia sustantivamente la respuesta de la hormiga ante su pedido de ayuda: "Nunca podremos olvidar las buenas horas que nos proporcionó tu canto. Nos distraía y aliviaba en el trabajo. (...) Entra, amiguita, que aquí tendrás cama y mesa durante el mal tiempo".

Cuando los alumnos finalizan la lectura, la maestra propone incluir esta información en el cuadro comparativo que habían elaborado la clase anterior:

	OCHE CALIFA	JOSÉ B. MONTEIRO LOBATO
Inicio	Comienza con una pregunta que supone que el lector conoce la fábula de La Fontaine.	Había una vez...
Caracterización de la hormiga	Laboriosa, previsora.	Laboriosa, previsora y solidaria.
Caracterización de la cigarra	Solidaria.	Imprudente.
Cierre	La hormiga y la cigarra se ayudan mutuamente.	La hormiga reconoce la belleza de la música de la cigarra.

Se espera que los niños logren advertir las diferentes intencionalidades de los autores al caracterizar los personajes y narrar la historia.

Los finales diferentes implican mensajes distintos que llegan, incluso, a ser antitéticos.

Con esta misma modalidad, se pueden trabajar otras fábulas. Sugerimos algunas versiones que hemos utilizado:

- "La liebre y la tortuga", de Esopo y "La liebre y la tortuga", de Ana María Kaufman. La brevedad y la concisión de la fábula de Esopo contrastan con la de Ana María Kaufman, quien transforma la escueta fábula en una historia con varios episodios. Es una excelente excusa para trabajar con los alumnos la ampliación y la reducción de textos, y descubrir sus beneficios o inconvenientes.
- "La tortuga y los dos patos", de Jean de La Fontaine y "La intención de la tortuga", de Marcelo Birmajer. Dos textos maravillosos para trabajar el punto de vista de la narración. ¿Desde qué perspectiva están contados los acontecimientos? Puede ser el puntapié inicial para trabajar diferentes fábulas según la óptica de distintos personajes.
- "El león y la zorra", de Félix María Samaniego y "La onza enferma", de José B. Monteiro Lobato. Este último autor ubica el relato clásico de Samaniego en tierra propia y le aporta color local. Personajes infaltables de las fábulas clásicas, como la zorra y el león, ceden su espacio a aquellos propios del paisaje de América del Sur: la onza, el jabalí, la capibara, la irará. Asimismo, la lengua se despoja de sus reminiscencias clásicas y, tanto en su vocabulario como en su construcción, se acerca al habla de nuestros alumnos.

La transpolación de un relato clásico a un tiempo y lugar con color local puede ser un excelente ejercicio de escritura para imitar.

Cuarta etapa: producción textual

- *Elaboración de borradores*

Los alumnos se organizan en grupos, y cada uno elige una de las fábulas consignadas en el afiche. Comienzan a planificar las características que tendrá la versión que van a elaborar y escriben un primer borrador. Es importante que todos participen. Si el trabajo se realiza en años superiores, se recomienda que, en un comienzo, cada uno

escriba su propia versión en forma individual. De este modo, se consigue un registro del nivel de escritura de cada uno. En un segundo momento, los alumnos forman pequeños grupos y esos textos iniciales son transformados en versiones grupales que serán revisadas y corregidas hasta constituir textos lo más acabados que sea posible.

Con niños muy pequeños, ha resultado una opción enriquecedora que, al terminar la primera versión, la entreguen al docente a fin de que la pase en limpio para la clase siguiente. Esto facilita mucho que los niños la revisen. En el caso de los alumnos mayores, ellos mismos pueden realizar esta tarea en computadora o en forma manual.

El docente selecciona un fragmento de una de las fábulas para trabajar sobre él algún aspecto textual que haya decidido profundizar. Por ejemplo, un grupo escribió el borrador que se transcribe a continuación.

PRIMER TEXTO: BORRADOR DE LOS ALUMNOS

Había una vez una hormiga que trabajaba mucho juntando comida. Era verano y la cigarra cantaba y cantaba.
Llegó el invierno y la cigarra no tenía nada para comer. Entonces, fue a la casa de la hormiga, tocó a la puerta, salió la hormiga y la cigarra le pidió que le diera algo para comer. La hormiga le preguntó qué había hecho durante el verano. La cigarra le contestó que estuvo cantando y la hormiga le dijo que entonces ahora tenía que bailar.

Resulta llamativo que hayan escrito una versión propia tan ajustada a la de La Fontaine. La maestra no se centró en ese dato, sino que decidió proponer a todos los alumnos una situación que involucrara la reflexión acerca de las diferentes maneras en que los personajes pueden hablar entre ellos. Para eso, entregó copias con ese borrador y otras dos versiones: una, en la que se reemplazaba el discurso indirecto que ellos habían utilizado por un diálogo en estilo directo y otra en la que la fábula estaba en versión teatral. Les pidió que las leyeran y compararan.

SEGUNDO TEXTO: VERSIÓN CON DIÁLOGO DIRECTO

Había una vez una hormiga que trabajaba mucho juntando comida. Era verano y la cigarra cantaba y cantaba.
Llegó el invierno y la cigarra no tenía nada para comer. Entonces, fue a la casa de la hormiga y tocó la puerta. La hormiga abrió.
—Por favor, hace mucho frío, ¿no me podría dar algo para comer? —suplicó tiritando.
—¿Qué hiciste durante el verano? —respondió la hormiga indignada.
—Estuve cantando todo el tiempo —contestó la cigarra.
—¡Entonces, ahora baila! —le replicó la hormiga.
Y cerró la puerta.

TERCER TEXTO: VERSIÓN TEATRAL

(Invierno. Campo nevado. Una CIGARRA *temblorosa se acerca a la puerta de la casa de la* HORMIGA *y toca a la puerta. La* HORMIGA *abre).*
CIGARRA *(tiritando).* —Por favor, estoy muriendo de frío y de hambre, necesito comer algo, ¿no tendría nada para darme?
HORMIGA *(indignada).* —Yo, en el verano, trabajé y trabajé. ¿Qué hizo usted en ese tiempo?
CIGARRA. —Yo canté y canté.
HORMIGA *(dando un portazo mientras gritaba).* —¡Si antes cantó, ahora puede bailar!

MAESTRA:— Lean los textos de a dos y discutan qué diferencias encuentran entre ellos.
JUAN:— En este *(señalando el primer texto)* te lo cuentan, y en esta *(señalando el texto teatral)*, te lo dicen.
MAESTRA:— A ver, ¿qué querés decir con que *te lo dicen*?
JUAN:— La cigarra y la hormiga hablan.
MAESTRA:— Y en la primera, ¿no hablan?
VALERIA:— ¡Sí!
TOMÁS:— No, no hablan ellos, te lo decimos nosotros.
MAESTRA:— ¿Les parece que podríamos decir que, en nuestra versión, nosotros contamos lo que dijeron y, en la última, los personajes hablan por sí mismos?

MUCHOS:— ¡Sí!
MAESTRA:— Pero nadie ha dicho nada sobre el segundo texto que les entregué, ¿qué diferencia o semejanza notan? ¿Los personajes hablan por sí mismos o alguien cuenta lo que pasó?
QUIMEY:— Es igual a la nuestra...
MAESTRA:— Es cierto que son parecidas pero, ¿no notan alguna diferencia?
MILAGROS:— Ahí se cuenta la fábula... pero los animales también hablan.
MAESTRA:— ¡Muy bien! Se dieron cuenta de todo... En realidad, el segundo texto es la misma fábula, pero con diálogos de los personajes y el tercero está escrito para que se represente como una obra de teatro.

Así, con la indagación, se van trabajando las diferentes maneras de introducir el diálogo en un texto narrativo. Es importante que esta sistematización derive en un cuadro que quede consignado en las carpetas de los alumnos para que puedan recurrir a él cuando lo necesiten.

ESTILO DIRECTO	ESTILO INDIRECTO
- Aparición de las voces de los personajes sin introducir modificaciones, es decir, el lector "escucha" lo que dicen los personajes. - Los parlamentos (lo que dicen los personajes) están introducidos por la raya de diálogo. - Es frecuente que aparezcan signos de interrogación y exclamación. Ejemplo: —¡Vení inmediatamente! —dijo Susana.	- El narrador cuenta lo que dijeron los personajes. - Aparecen con menos frecuencia los signos de entonación. - Es importante respetar la concordancia verbal. Ejemplo: Susana le dijo que fuera inmediatamente.

La profundidad con la que se trabajen los diferentes aspectos textuales y gramaticales dependerá del año en el que se esté realizando el proyecto. Por ejemplo, el uso de los tiempos verbales en el discurso indirecto es un tema que se debe trabajar y sistematizar en los años superiores.

Después de la reflexión, se regresa al texto original escrito por los alumnos, a fin de que, a la luz de los conocimientos adquiridos, puedan mejorar la primera versión.

- *Producción del texto final*

Cuando se ha arribado a una versión lo suficientemente mejorada, llegó el momento de pasar el texto en limpio, de espacializarlo y de ilustrarlo. Debemos tener en cuenta que la revisión ortográfica debe ser la última a fin de evitar malgastar energías en versiones que, probablemente, se desechen. Por último, se confecciona una carátula, un índice, se escribe una presentación, y se confeccionan las tapas y las contratapas.

Quinta etapa: presentación pública del proyecto

La presentación pública del proyecto tiene una gran importancia. Es una excelente oportunidad para concretar la entrega a los destinatarios que, hasta ese momento, eran virtuales y para compartir con ellos y, tal vez, con las familias, el proceso recorrido. Como se comenta en otros proyectos de este capítulo, es muy productivo que los alumnos cuenten la manera en que trabajaron y llegaron al producto final. Incluso, pueden preparar afiches ilustrativos para la ocasión.

Bibliografía recomendada

CARDOSO, HEBER (2001): *Fábulas de Esopo*. Bs. As.: Colihue.

KAUFMAN, ANA MARÍA (2004): *El nuevo multicuaderno 1*. Bs. As.: Santillana.

REPÚN, GRACIELA (2000): "La cigarra y la hormiga", en *Libromanía 3*. Bs. As.: Santillana.

SERRANO, MARÍA DE LOS ÁNGELES (2004): *Caminos de la fábula. Antología*. Bs. As.: Colihue.

SORIANO, MARC (1999): *La literatura para niños y jóvenes*. Bs. As.: Colihue.

Proyecto: "Abrimos el telón"

Fundamentación

Los materiales de lectura de la escuela deben brindar a los alumnos no sólo la posibilidad de aprender o de informarse, sino también la de disfrutar, imaginar, entretenerse, es decir, encontrar el placer por la lectura. Escribir en la escuela puede ir más allá de producir textos informativos para estudiar: puede dar la posibilidad de crear, recrear y jugar. En este caso, se trata de producir una obra teatral a partir de un cuento conocido, así los alumnos tienen un espacio que les permite reescribir una historia en un género diferente y con una adaptación propia. La posterior representación de la obra da lugar también a la expresión y a la creatividad para la puesta en escena de los alumnos-actores, así como de aquellos que se aboquen al tema de la ambientación, de los decorados, etcétera.

La tarea de transformar un cuento en una obra de teatro proporciona una buena oportunidad para leer textos dramáticos, guiones de cine o TV, u obras de títeres que les sirvan como modelo.

Desarrollo del proyecto

Primera etapa: definir el texto final, sus propósitos y destinatarios

Después de la lectura de varios cuentos, se selecciona uno para producir una obra teatral. Para esta etapa, debe considerarse la preferencia de los alumnos pero, a su vez, conviene analizar con ellos qué características debe reunir el cuento para que su transformación en una obra teatral resulte más rica, interesante y divertida; entre esas particularidades, pueden destacarse: la cantidad de personajes, el tipo de conflicto, los lugares en que transcurre o los posibles escenarios, etcétera. De todos modos, la transformación implica la posibilidad de incluir más personajes y la necesidad de abundar en diálogos o en los parlamentos de aquellos.

Una vez elegido el cuento sobre el que se hará la adaptación, hay que definir los destinatarios y el propósito. A partir de estas decisiones, es necesario tener en cuenta diversos aspectos.

Una opción posible sería que la obra se representara como un teatro de títeres, en función del tipo de cuento seleccionado y también considerando los destinatarios. La edad de los eventuales espectadores de la obra es determinante para tomar decisiones sobre la elaboración del texto. En una de nuestras experiencias, una maestra que trabajaba por áreas planteó el proyecto de teatro en los dos quintos años. Los alumnos de 5.° año A quisieron hacer una obra de teatro para presentarla a los padres en el Día de la Familia; los de 5.° año B, en cambio, decidieron representar una obra de títeres en el Día de la Primavera para los alumnos de Primer Ciclo. A partir de estas decisiones, en la preparación de cada una de las obras, se fue definiendo, entre otras variables, el tipo de vocabulario y la complejidad de los diálogos en consonancia con los destinatarios que habían elegido.

Segunda etapa: acordar la agenda de trabajo

Después de tomadas las decisiones anteriormente mencionadas y una vez elegido el cuento, es preciso organizar la gran diversidad de tareas que componen el proyecto. Esta variedad va desde la relectura del texto —para seleccionar y acordar entre todos cuáles serán los episodios que no pueden faltar para elaborar la obra— hasta la confección de programas o folletos para difundir la presentación final.

Al igual que todos los otros proyectos, establecer la agenda de trabajo apunta a la organización, al compromiso y a la responsabilidad en las distintas tareas. A continuación, se presenta un modelo de agenda en el que se enumeran las distintas actividades que deben efectuarse.

PROYECTO "NUESTRA OBRA DE TEATRO"	
Agenda de trabajo	
Fecha	**Tareas**
1.° y 2.° semana	- Leemos muchos cuentos y seleccionamos los que más nos gustan para representar.
3.° semana	- Releemos los cuentos seleccionados. - Analizamos cuál es el más adecuado para transformarlo en una obra de teatro. - Elegimos el definitivo.
4.° y 5.° semana	- Leemos fragmentos de obras de teatro para aprender las particularidades de su escritura. - Releemos el cuento seleccionado y decidimos qué episodios no pueden faltar. - Nos dividimos en grupos y elegimos qué episodio va a reescribir cada uno.
6.° y 7.° semana	Por grupo: - Reescribimos cada uno de los episodios elegidos en forma de obra de teatro. - Compartimos nuestras reescrituras. - Todos juntos, armamos la versión final de la obra.

Tercera etapa: leer para investigar el género teatral

La tarea de adaptación de un cuento para representar una obra de teatro pone en juego diversos saberes particulares del texto dramático.

Los textos literarios que se conocen como *obras de teatro*: dramas, tragedias, comedias, etc., presentan una diversidad de historias en las que desarrollan los *conflictos*. Su particularidad es que este desarrollo se realiza mediante la *interacción lingüística* de los personajes, se establece a través de las distintas *conversaciones* que estos van teniendo.

Al trabajar sobre la trama conversacional de estos textos, los alumnos se encuentran con huellas de la oralidad en la escritura, que se

manifiestan en un lenguaje espontáneo y que aparecen con el empleo de numerosas *interjecciones; alteraciones de la sintaxis normal; digresiones; repeticiones; señalamientos de lugar, tiempo y personajes*. Los chicos se ven en la necesidad de utilizar los *signos de interrogación, exclamación y los signos auxiliares* para establecer los diálogos, los turnos de la palabra. También, en la producción de una obra de teatro, se trabaja con *textos descriptivos* para las acotaciones escénicas, en las que suele indicarse la entonación o la gestualidad del parlamento, así como las características de la escenografía y la iluminación. De esta manera, los estudiantes deben recurrir a *oraciones unimembres y/o bimembres de predicado no verbal.*

En la construcción de un texto dramático, los alumnos deben reflexionar sobre la producción del texto en *actos* para establecer la *progresión temática* y desarrollar el conflicto presentado. A su vez, deben organizar cada acto en *escenas* de acuerdo con las entradas y salidas de los personajes y/o con distintos cuadros que corresponden a la variación de las escenografías (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Para resumir, entonces, en esta etapa —como quedó establecido en la agenda—, una vez seleccionados el cuento y los episodios que conforman la obra, organizados en pequeños grupos, los alumnos leen fragmentos de obras de teatro a fin de analizar sus características. El docente puede conducir algunas situaciones de *reflexión metalingüística* sobre los siguientes conceptos:

- *Lingüística textual*: diferenciar trama conversacional y descriptiva (en diálogo directo y en acotaciones escenográficas, e indicaciones para los actores).
- Importancia de la *diagramación* para facilitar la lectura. Las acotaciones con diferentes tipos de letra: *convenciones tipográficas.*
- *Gramática oracional*: al comienzo de cada acto, breves descripciones sobre el escenario donde transcurre la escena. Oraciones unimembres o bimembres con predicado no verbal en las acotaciones. Pronombres.

Estos temas se trabajan a partir de la escritura y la lectura de los textos: los momentos de reflexión y sistematización de la lengua se encaran a medida que se va realizando la producción de la obra de teatro. Conviene que se registre la sistematización en un afiche, por ejemplo, mediante un cuadro en el que se establezcan las comparaciones entre ambos tipos de textos (cuento y teatro) a fin de observar similitudes y diferencias. Este cuadro puede servir de guía y de apoyo para que, posteriormente, los mismos alumnos puedan elaborar nuevos textos.

A continuación, expondremos una situación particular de reflexión que la docente presentó a los alumnos. En ella, se compara un fragmento descriptivo del cuento con la versión transformada en acotación teatral.

TEXTO DEL CUENTO	ACOTACIONES DE LA OBRA DE TEATRO
La habitación estaba en penumbras, y sólo una pequeña lámpara iluminaba tenuemente las caras de los dos hermanos sentados a la mesa.	Escenario en penumbras. A la izquierda, una lámpara. A la derecha, una mesa con dos sillas.

Esta situación se realizó de manera colectiva. Como puede advertirse, en el cuento, la información descriptiva estaba contenida en una sola oración que incluye dos proposiciones coordinadas. ¿Cómo aparece la descripción en la acotación teatral? Desde la perspectiva gramatical, encontramos tres oraciones: la primera es unimembre ("*Escenario en penumbras.*"), y las dos siguientes son bimembres con predicado no verbal.

Los motivos de la transformación no responden a causas gramaticales, sino a cuestiones pragmáticas y textuales. Las acotaciones deben ser claras, concisas y breves, razón por la cual se impone otro tipo de estructuración. Vemos aquí una manera de encarar la gramática al servicio de la escritura.

La ubicación del sujeto y del predicado responde a la necesidad de enfatizar uno de los términos. El lenguaje de las acotaciones tea-

trales debe permitir una inmediata visualización del escenario, que será el marco permanente de las acciones. Comenzar con los predicados —"A la izquierda" o "A la derecha"— se relaciona con esto. La maestra, para que los niños entendieran mejor las razones de esa construcción, les preguntó si las siguientes oraciones eran equivalentes o no:

Los pájaros cantan alegremente al amanecer.
Al amanecer, los pájaros cantan alegremente.
Alegremente cantan los pájaros al amanecer.
Cantan alegremente los pájaros al amanecer.

Algunos respondieron que eran iguales porque decían lo mismo y, si las analizaban, el sujeto era siempre "Los pájaros"; y el resto era siempre predicado. Pero otros comenzaron a dudar; y varios de ellos comentaron que, a pesar de eso, eran diferentes. Una niña comentó: "En la segunda, yo me imagino más el amanecer y, en ese amanecer veo los pájaros. En cambio, en la tercera, lo primero que me llama la atención es la alegría de los cantos y no, el amanecer...". Cabe destacar que el primer grupo de niños tenía razón en cuanto a la similitud gramatical, y que el segundo grupo había llegado a efectuar un análisis más profundo desde la perspectiva pragmática y comprendió que la manera en que se enuncia incide en el efecto que se logra.

Cuarta etapa: organizar la escritura del texto

- *Producción de borradores*

En grupos, los niños comienzan a escribir los primeros borradores de los diferentes episodios. Este proceso demanda varias correcciones y sucesivas reescrituras para poder llegar a la versión final. Por este motivo, se le debe destinar suficiente tiempo.

Resultaría conveniente que los alumnos lean en voz alta el texto que están elaborando. Pueden distribuirse la lectura en función de los personajes y de las acotaciones escénicas. Esto puede ayudarlos a comprobar si el texto se adecua al género teatral, a las características del auditorio y al efecto que se quiere lograr.

El trabajo por grupos debe alternar con las puestas en común para revisar los textos y para mantener la coherencia y la cohesión de la obra.

- *Elaboración de la versión definitiva*

A partir de las adaptaciones de los distintos episodios, se establece la versión final. Esto requiere de dos o más lecturas en voz alta para analizar y revisar los distintos aspectos: aclaraciones sobre las actitudes de los personajes, características del escenario, parlamentos, etc. Finalmente, se organiza el pasaje en limpio del texto.

Quinta etapa: presentar el proyecto al público

Para esta última etapa, conviene volver a confeccionar otra agenda de trabajo a fin de organizar la manera en que se presentará el material que ellos produjeron. En esta ocasión, la agenda debe establecer las tareas no sólo con los tiempos y con los recursos, sino también con los responsables, ya que deben repartirse las tareas en función de los roles que requiere la obra.

Dificultades en la organización pueden diluir el trabajo de esta última etapa y, además, que no se logre concretar el producto final. Es un momento de fundamental importancia ya que constituye un reflejo de la labor de muchos días. Asimismo, brinda la oportunidad de hacer una evaluación de todo el proyecto como una instancia más dentro del proceso de aprendizaje, no sólo por el docente, sino también por los alumnos y los padres que pueden compartir los resultados. Transcribiremos un ejemplo de la agenda de trabajo de esta última etapa, instancia en la que los alumnos acordaron con la maestra detallar minuciosamente las tareas, los recursos y los responsables a fin de poder compartir mejor la supervisión de las actividades.

AGENDA DE TRABAJO			
PROYECTO "NUESTRA OBRA DE TEATRO". ÚLTIMA ETAPA			
FECHA	TAREAS	RECURSOS	RESPONSABLES
1.° semana	- Actores. Ensayamos la lectura en voz alta.	Texto final.	Alumnos, docente del grado.
	- Escenografía. Proponemos diferentes bosquejos de la escenografía, que quedarán sujetos a la elección de todos.	Papel oficio; lápices negros, de colores y/o fibras; gomas de borrar.	Docente de Plástica.
	- Musicalizalización o sonido. Comenzamos a escuchar música para elegir los sonidos que acompañan las distintas escenas.	Equipo de música, grabador, instrumentos, etcétera.	Docente de Música, alumnos.
2.° semana	- Actores y apuntadores. Ensayamos y memorizamos los textos con la ayuda de los apuntadores.	Texto final.	Alumnos, docente del grado.
	- Escenografía. Armamos los paneles en papel afiche y/o en papel madera para la escenografía o para el teatro de títeres.	Papel afiche, témperas, cinta para pegar, tijeras, plasticola, material de desecho (cajas, envases, etcétera).	Docente de Plástica, alumnos.
	- Musicalización o sonido. Definimos la música de fondo para los diferentes momentos.	Equipo de música, grabador, instrumentos, etcétera.	Docente de Música, alumnos.

AGENDA DE TRABAJO			
PROYECTO "NUESTRA OBRA DE TEATRO". ÚLTIMA ETAPA			
FECHA	TAREAS	RECURSOS	RESPONSABLES
3.° semana	- Actores. Continuamos los ensayos alternando los actores. Definimos titulares y suplentes.	Papel, cartulina de colores, tijeras, gomas, etcétera.	Alumnos, docente del grado, de Música y de Plástica.
	- Invitaciones y programas. Diseñamos y confeccionamos las invitaciones y/o folletos, programas.		Todos los alumnos.
4.° semana	- Ensayo general.		Docente del grado, de Plástica y de Música. Todos los alumnos.
	- Presentación de la obra.		Docente del grado, de Plástica y de Música. Todos los alumnos.

- *Exposición y presentación del material producido*

Como se señaló, la presentación de la obra puede asumir distintas modalidades: teatro leído, obra de títeres, video o grabación para otra escuela o para llevar a la radio, etc.; y puede dirigirse la obra a diversos auditorios: los padres, alumnos de su escuela o de otras instituciones escolares, alumnos de la misma edad o de grados más pequeños.

El diseño de las invitaciones y de los programas constituye una labor que se debe cumplimentar entre todos y que lleva varios días. Se aprovecha esta tarea como otra instancia más de producción de textos, teniendo en cuenta las características específicas de cada uno (folleto publicitario, invitación, programas), con un destinatario definido: los eventuales espectadores. Requiere que se destine tiempo para analizar el contenido, el mensaje que los chicos desean transmitir, la adecuación de los textos y su diseño (colores, tipografía, ilustraciones, entre otros aspectos).

Conviene realizar una primera presentación con el otro grado, a modo de ensayo general, para luego representarla frente a otros espectadores.

Bibliografía recomendada

BASCH, ADELA (1991): *Abran cancha, que aquí viene don Quijote de la Mancha*. Buenos Aires: Colihue (Colección Libros del Malabarista).

— (1996) *Acá hay teatro para rato*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho (Colección Plan de Lectura).

— (1997) *Dos por cuatro, ¡teatro!* Buenos Aires: Libros del Quirquincho (Colección Plan de Lectura).

— (1998) *Retratos del teatro*. Buenos Aires: Estelar (Colección Ser y Contar).

— (1999) *Colón agarra viaje a toda costa*. Buenos Aires: Alfaguara (Serie Morada).

— (2000) *Ulises, por favor, no me pises*. Buenos Aires: Estelar (Colección Ser y Contar).

— (2001) *José de San Martín, caballero del principio al fin.* Buenos Aires: Alfaguara (Colección Infantil; Serie Naranja).
— (2001) *¡Qué emoción! ¡Teatro y televisión!* Buenos Aires: Estelar (Colección Ser y Contar).
— (2001) *¿Quién me quita lo talado?* Buenos Aires: Santillana (Colección Leer es Genial; Serie Cuidar y Querer).
— (2002) *El reglamento es el reglamento.* Buenos Aires: Norma (Colección Torre de Papel, Serie Torre Azul).
— (2003) *Llegar a Marte.* Buenos Aires: Sudamericana (Colección Pan Flauta).
— (2003) *¡Que sea la Odisea!* Buenos Aires: Alfaguara (Colección Próxima Parada Alfaguara, Serie Morada).
— (2005) *Belgrano hace bandera y le sale de primera.* Buenos Aires: Alfaguara (Serie Naranja).
FERRO, BEATRIZ (2002): *¡Arriba el telón!* Buenos Aires: Norma (Colección Torre de Papel, Serie Torre Amarilla, con ilustraciones de Elena Torres)
Midón, Hugo (2004): *Teatro I: Huesito Caracú, La familia Fernández, Stan y Oliver.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
SORMANI, NORA LÍA (2004): *El teatro para niños. Del texto al escenario.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones (Colección Leer y escribir).
VILLAFAÑE, JAVIER (1943): *El gallo Pinto.* La Plata: Editorial Universidad Nacional de La Plata.
— (1986) *Cuentos y títeres.* Buenos Aires: Colihue (Colección Libros del Malabarista).
— (1994) *Los sueños del sapo.* Buenos Aires: Colihue.
— (1991) *El hombre que tenía que adivinarle la edad al diablo.* Buenos Aires: Sudamericana; teatro-Editorial Colihue, 1994.

PROYECTO: "AUTOBIOGRAFÍAS AUTORIZADAS"

Fundamentación

La biografía es una narración hecha por alguien acerca de la vida de otra persona. Cuando el autor cuenta su propia vida se denomina *autobiografía.* El relato autobiográfico, como literatura del yo, constituye un género en el que un autor intenta narrar-se y aspira a verter lo vivido en forma de texto.

Escribir autobiografías en la escuela constituye un desafío de alto nivel, en el que el alumno afronta el compromiso y el enorme esfuerzo de reflexionar sobre sí mismo, encara la tarea de la rememoración y avanza sobre su intimidad para que otro la lea. En ese acto de rememorar, el alumno dará rienda suelta al pasado desde las puertas de un presente para convertir su vida en una "construcción poética".

Se compara la tarea de escribir la propia vida con la labor de un director de cine, que elige destacar algunos momentos que le interesan personalmente y dejar otros en un segundo plano. Por esto, elegimos deliberadamente el título del proyecto: "Autobiografías autorizadas", ya que responde al objetivo de que cada alumno escriba *sólo lo que decide y le importa contar.*

Pensamos que una forma de apropiarse de este género, autobiografías, es a través de la profundización de la trama narrativa de las biografías y de sus modos de configurarla. De esta manera, el propósito es que los alumnos investiguen, lean y aprendan sobre la vida de personajes importantes, y profundicen sus conocimientos reflexionando acerca de la temporalidad lingüística y de los elementos de la lengua que sirven para expresar esas vidas. De este modo, los estudiantes pueden familiarizarse con esos modelos textuales y, luego, escribir sus propias autobiografías.

La temporalidad es una variable esencial del tejido de las biografías. A lo largo del proyecto, el docente guía a los alumnos en la reflexión sobre cómo se encadenan y configuran los hechos en las biografías y acerca de los posibles efectos sobre el lector. Los ayudará

a reflexionar sobre la relevancia del interjuego entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato. El relato puede respetar la temporalidad de la historia —los hechos se cuentan en el mismo orden en que se fueron produciendo—, o bien puede alterar ese orden por una disposición estética del acontecer de la narración: se instaura así una temporalidad artística. En este último caso, primero, se presentan hechos que se han dado posteriormente, o se introducen comentarios del narrador que interrumpen la narración de los hechos en distintos momentos del relato.

Al mismo tiempo que los alumnos reconocen las diferentes maneras en que el relato presenta los hechos de la historia, pueden confrontar las opciones en función de los propósitos de esas biografías y de los eventuales efectos sobre el lector.

La biografía se ha transformado en un tipo de texto socialmente difundido. Muchas veces, estos relatos no están al servicio de la privacidad, sino de la publicidad. Así se difunden las llamadas "biografías no autorizadas" de personajes políticos, del mundo del arte o del espectáculo en las que se ve una marcada intencionalidad de denostar al personaje mediante una abundante acumulación de aspectos negativos.

Desarrollo del proyecto

Primera etapa: definir el texto final, propósitos, destinatarios

En este proyecto, cada alumno elabora su autobiografía; luego se edita un libro con todos los textos autobiográficos. De este modo, el libro quedará como un recuerdo de todos los compañeros al finalizar el segundo ciclo de la EPB. Otro ejemplar se dona a la biblioteca, donde permanecerá guardado como un testimonio del paso de los alumnos por la escuela.

En las autobiografías, los alumnos elaboran un tipo de texto en el que incluyen los acontecimientos de sus vidas, la comunicación de los sentimientos, el trabajo sobre la memoria y el testimonio. También, existe la posibilidad de incluir hechos históricos

significativos nacionales e internacionales acontecidos en sus años de vida.

En lo que respecta a la producción de la trama autobiográfica, deberán resolver el tema relativo a *la voz del narrador*, una característica que define el estilo: si cuentan su vida en primera persona "como yo", o en tercera persona, como un narrador o un personaje; si el tono es coloquial o distante; si se presenta el escrito mediante la voz de los pensamientos o de un narrador neutro. Otros datos interesantes son el punto de *referencia temporal-espacial* y la *tonalidad*, en que se relaten las autobiografías: si los alumnos deciden escribir un relato autobiográfico ficcional —con un toque de humor y de sátira— o referencial, con una mirada más realista y/o histórica.

Segunda etapa: acordar la agenda de trabajo

El docente, con la colaboración de los alumnos, planifica las etapas del proyecto. De esta manera, los alumnos podrán controlar las tareas que falta realizar junto con el maestro y, además, organizarlas.

- *Presentación del proyecto*

> ¿Qué les parece si hacemos un libro de autobiografías para llevarse como recuerdo de todos los compañeros de 6.° grado? Cada uno tendrá un libro con las historias de la vida de todos, que guardarán como recuerdo a lo largo del tiempo.

En la presentación, el docente les advierte que la memoria se deforma y que, además, transforma el recuerdo, lo que hará que en algunos casos este no responda a una "realidad" tan ajustada y verificable, y que no se trata de un dilema de "verdad o mentira". También "les da permiso" y toda la licencia para que los chicos omitan aquellos recuerdos o sucesos muy íntimos y que no desean incluir.

Transcribiremos como ejemplo un afiche con la planificación del proyecto.

PROYECTO: "AUTOBIOGRAFÍAS AUTORIZADAS"

Fecha de inicio: septiembre 2006. **Fecha de cierre:** noviembre 2006.
Producto final: Libro de autobiografías.

Etapas previstas

1. Investigamos biografías de personajes destacados y las exploramos.
2. Elaboramos un cuadro con las características fundamentales que aparecen en todas las biografías.
3. Escribimos nuestras autobiografías.
4. Trabajamos para mejorar los textos.
5. Los reescribimos y corregimos todas las veces que sea necesario.
6. Pasamos el texto en limpio.
7. Armamos el libro.
8. Con la ayuda de la maestra de Plástica, hacemos una tapa y una contratapa.
9. Presentamos públicamente el proyecto.

Tercera etapa: leer para buscar información sobre las biografías

¿Ustedes saben qué es una biografía? Es un texto en el que se cuenta la vida de alguien. Cada uno de ustedes investigará la vida de algún personaje; puede ser de la historia universal, alguien destacado en ciencias que haya dedicado su vida a la investigación para beneficio de la humanidad, artistas, deportistas... Es necesario reunir la mayor cantidad de información posible y, para eso, deben leer muchísimos textos.
También pueden elegir aquellos personajes que no se detuvieron ante las adversidades y llegaron a sus objetivos soñados.

La maestra divide la clase en pequeños grupos y entrega a cada uno de ellos una biografía, no muy larga, de diferentes personajes. Antes, la docente habrá tomado el recaudo de seleccionar personalidades que pertenezcan a ámbitos diferentes: un pintor, un deportista, un escritor, un personaje histórico, un bailarín, un cantante, un científico, un premio Nobel... Cuando terminan de leer la biografía, coordina una puesta en común de los contenidos involucrados: "Cada uno investigó y leyó una biografía distinta, ahora vamos a comentar qué cuestiones aparecen en todas, como por ejemplo: en todas aparecen los datos del año en que nació el personaje, dónde vivió, etcétera. Vamos a elaborar un cuadro".

Luego, el docente elabora un cuadro con los aspectos comunes más importantes que los niños hayan mencionado. Si falta alguno relevante para un texto biográfico, lo agrega. Veamos un ejemplo posible:

ASPECTOS BIOGRÁFICOS COMUNES	
Nombre	
Fecha de nacimiento	
Lugar de nacimiento	
Contexto histórico	
Datos familiares	
Estudios	
Profesión	
Datos de su vida	
Premios recibidos	
Otros datos de interés	
Fecha de muerte	

Para comparar semejanzas y diferencias en la forma de escribir la biografía de un mismo sujeto, el docente puede repartir dos textos con la biografía de un mismo personaje, pero escritos con diferentes

estilos. Los alumnos dispuestos en grupos los comparan. Para esta actividad, por ejemplo, podría tratarse de la biografía de Hans Christian Andersen, consultada en Internet[2] y otra biografía del mismo escritor, relatada por Graciela Cabal, del libro *Vidas de Cuento.*

> ... Poeta y escritor danés, nacido el 2 de abril de 1805 en Odense, Dinamarca, al norte de Europa, y uno de los escritores de cuentos de hadas para niños más conocido.
> Vivió una infancia de pobreza y abandono, criado en el taller de zapatero del padre. A los 14 años, se fugó a Copenhague, donde trabajó para Jonas Collin, director del Teatro Real, quien le pagó sus estudios.

Texto de Graciela Cabal (2001):

> 2 de abril de 1805. Bosques de cuento, campos de amapolas: estamos en Odense, pueblo que se levanta en una isla de Dinamarca.
> La casa en la que vamos a entrar tiene un solo cuarto, pobre y pequeño (...) los muebles, escasos (...) Tipo especial el zapatero. Ahora mismo, mientras la mujer se queja próxima al parto, él procura calmarla (...) no ha pasado una hora, y un pequeño Hans se despereza en el sitio que, alguna vez, ocupó el cadáver de un noble.

La docente aclara que, en general, las biografías están escritas con el estilo del texto extraído de Internet pero que, a veces, los escritores transgreden estas formas. Por esa razón, habilita a los alumnos a que elijan el estilo que prefieran —más o menos literario— para sus autobiografías.

Cuarta etapa: producción textual

- *Producción de la autobiografía*

Después de aprender sobre biografías y sobre las vidas de los otros, llegó el turno de que escriban sobre sus propias vidas.

[2] Texto consultado en http://www.7calderosmagicos.com.ar/ Autores/biografandersen.htm.

Para poder "entrar en clima" de escritura, el docente propone que, reunidos en parejas, los alumnos hagan un "juego de ping-pong" de preguntas y respuestas muy cortas, como las relacionadas con las siguientes temáticas.

1) Fecha de nacimiento:
2) Lugar:
3) Un recuerdo:
4) Un amigo:
5) Un ídolo:
6) Comida preferida:
7) Equipo de fútbol:
8) Un lugar en el mundo:
9) Una canción:
10) Un músico:
11) Un sueño:
12) Un sueño cumplido:
13) Una película:
14) Un libro para recomendar:
15) Un programa de televisión:

Luego de este juego, los alumnos inician el proceso de escribir las autobiografías propiamente dicho. Esta es una etapa de producción individual en la que los alumnos escriben sobre su vida privada y sobre los cambios que se han generado en estos años vividos. Los chicos deberán decidir por dónde empezar a relatar sus aventuras, a enumerar los logros, las dificultades, etcétera. El docente plantea la posibilidad de iniciar el trabajo desde el presente para ir al pasado, o bien, desde los primeros días de vida hasta la actualidad. Destaca los efectos que esos recursos pueden producir en el lector.

En la realización de un proyecto de este tipo, un docente de las escuelas PEF consiguió algunos materiales que resultaron de gran utilidad y los dejó al alcance de los alumnos.

- Diccionarios de nombres para investigar el significado del nombre propio.
- *El Gran libro del siglo*, para buscar los hechos sobresalientes del año en que nacieron.
- Diccionarios de biografías.

• *Revisión de los primeros borradores*

Esta tarea se hará en parejas. Primero, un alumno le lee al compañero su autobiografía. Luego ambos dialogan sobre lo

escrito, intentando responder a las siguientes preguntas que guían las revisiones.

¿Qué te ha pasado al leer/escuchar el texto? ¿Qué has sentido?

¿Qué sugerís modificar al texto de tu compañero?

Luego proceden de la misma manera con el texto del segundo alumno.

- *Situaciones de reflexión para mejorar los textos*

El trabajo con la temporalidad lingüística en las autobiografías trae consigo la descripción de los elementos y de las estructuras gramaticales que la expresan —los tiempos verbales, los adverbios temporales; las frases que indican tiempo (entre ellas: entonces, en aquella época, siendo niña/o, cuando llegué a Buenos Aires)— y el análisis de las normas que rigen las correlaciones de los distintos tiempos verbales. Por esta razón, remitimos a los docentes a la "Secuencia para reflexionar sobre las cuestiones verbales", en el capítulo 8, en donde se describe una secuencia de uso, reflexión y sistematización sobre los tiempos verbales, que contiene cuatro situaciones diferentes. Varios maestros la han utilizado a la hora de mejorar las producciones de los alumnos y lograron resolver algunas de las dificultades que se presentaban.

También es posible elaborar una lista con marcadores temporales para que los alumnos los utilicen en la tarea de mejorar sus versiones. Presentamos una a continuación:

- mientras
- de vez en cuando
- a veces
- alguna vez
- casi siempre
- nunca
- en el año 2002
- el año pasado
- aún
- todavía no
- al cabo de
- hasta que
- desde que
- apenas
- antes de que/después de que
- entonces
- todos los días
- a menudo
- frecuentemente

- *Producir recuadros*

En la presentación de cada autobiografía, es posible incorporar un pequeño recuadro que destaca, en forma muy sintética, los datos más importantes de la persona.

Algunas revistas o fascículos en los que aparecen biografías de personajes incluyen estos recuadros con diferentes denominaciones, además del cuerpo de la nota. Por ejemplo, en el suplemento *Ñ* del diario *Clarín*, si la nota está dedicada a la vida del escritor Mario Benedetti, lo denominan "Benedetti básico"; en el diario *La Nación*, lo recuadran bajo el título de "Benedetti escogido"; y en la revista *Intercole*, "Perfil".

A modo de ejemplo, el docente les muestra el material de las revistas o diarios a los alumnos y les solicita que elaboren un recuadro pequeño para su autobiografía y elijan el título.

Para este recuadro, que debe ser muy breve, una alternativa sería:

Nació el día. . . . en . . . . .
Le gusta . . . . .
Se destaca por . . . . .
Sueña con . . . . .
Es muy . . . . .

- *Pasar en limpio y escribir la mejor versión*

Si bien se han hecho revisiones de lo que se fue escribiendo, antes de pasar la versión definitiva a la computadora, este es el momento de darle una mirada exhaustiva a la corrección ortográfica, al uso de mayúsculas tanto al iniciar el texto como al escribir los nombres propios, y también, es preciso revisar la puntuación.

- *Armado del libro*

Como sería deseable que cada autobiografía contara con una foto del rostro del autor, sugerimos pedirles a los alumnos que lleven una fotocopia de alguna que tengan en su casa, o bien, si el docente puede disponer de una cámara, tomar fotos a cuatro o a cinco niños juntos y, luego, cortar cada carita de la foto.

Puede efectuarse la tapa con la foto grupal que, generalmente, se toma en las escuelas.

La clase de Plástica puede involucrarse en el proyecto, al proponer a los alumnos realizar autorretratos según las formas que los grandes pintores han utilizado a fin de incluir esas imágenes como ilustraciones del libro.

Quinta etapa: presentación pública del producto

Para presentar el libro al público, deberán planificar cómo festejar, dónde será la reunión, cuándo es el mejor momento y con quiénes compartirán la alegría de haber logrado un producto tan significativo para todos.

Para la fiesta de egresados, como recuerdo, se le regalará un ejemplar a cada alumno.

Bibliografía recomendada

CABAL, GRACIELA (2001): *Vidas de Cuento*. Buenos Aires: Santillana.

KAUFMAN, ANA MARÍA Y MARÍA ELENA RODRÍGUEZ (1993): *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

LARROSA, JORGE Y CARLOS SKLIAR (coords.) (2005): *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SHUA, ANA MARÍA (2001): *Vidas Perpendiculares*. Buenos Aires: Santillana.

TOLCHINSKY LANDSMANN, LILIANA (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

CAPÍTULO 7

El día a día en las aulas: secuencias de lectura

Ana María Kaufman
Andrea Zaidenband

Tal como se consignó en el tercer capítulo, en estas secuencias leemos diferentes textos de un mismo género o subgénero (por ejemplo, poemas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos), distintas obras de un mismo autor o diversos textos sobre un mismo tema: libros de brujas, de monstruos, de amor.

Incluiremos tres ejemplos de secuencias de lectura. La primera consiste en seguir a un autor. Las dos siguientes se relacionan con distintas aproximaciones posibles a un cuento tradicional, en un caso, para Primer Ciclo y, en el otro, para Segundo. Nuestra intención es compartirlas con los lectores a fin de abrir nuevas puertas como, por ejemplo, seguir a otros autores o realizar, con otros cuentos, secuencias similares a las que proponemos con "Caperucita Roja".

Seguir a un autor: Ema Wolf

Seguir a un autor constituye una secuencia de lectura interesante. En este caso, seleccionamos a una escritora argentina, Ema Wolf. Consideramos que es una autora representativa de la literatura infantil contemporánea argentina y que merece ocupar un lugar en los estantes de la biblioteca del aula o de la escuela por su maestría en la escritura y la incorporación del humor como recurso esencial en sus cuentos y novelas, por la economía narrativa en el modo de organizar sus relatos y de presentarlos por lo desopilante de sus personajes y por la manera particular en que presenta un "drama simple" que

resuelve sin recurrir nunca a la intención didáctica o de "utilidad comprobada". Su producción puede resultar de interés tanto para alumnos de Primer Ciclo como para los de Segundo.

Queremos destacar que, en el año 2000, Ema Wolf ganó el Primer Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación por su libro *Historias a Fernández*. La Fundación Konex distinguió su trayectoria profesional con el diploma al mérito en la categoría "Literatura Juvenil" en el año 2004, galardón que se otorgó a los escritores más destacados en los últimos diez años. En 2005, la obra *El turno del escriba* —escrita en coautoría con Graciela Montes— ganó el VII premio Alfaguara de Novela y por su destacada producción bibliográfica, la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA) nominó a Ema Wolf candidata por la Argentina al Premio Hans Christian Andersen en 2002, 2004 y 2006. Este es el galardón más importante dentro del campo de la literatura infantil.

Para conocer la obra de un autor es fundamental la lectura de muchos textos, compararlos, reconocer los recursos que aparecen en todos o que el autor utiliza sólo en algunos casos, identificar el estilo de escritura y comprobar si aparecen temáticas recurrentes a lo largo de sus libros.

En la formación de lectores competentes es importante que el intercambio de comentarios evolucione del más intuitivo —"me gusta" o "no me gusta"— a aquellos más reflexivos que incluyan ideas fundamentadas y enriquecidas por el conocimiento de la obra.

El objetivo central de las secuencias de lectura es disfrutar de los autores y de sus textos, pero también, ellas pueden derivar en otras situaciones como, por ejemplo, escribir a la manera de Ema Wolf, imitándola o bien confeccionar un catálogo de un museo con personajes desopilantes extraídos de los cuentos de la autora, entre otras posibilidades.

La selección de cuentos que proponemos está basada en nuestro propio gusto lector, es sólo una sugerencia y cada docente puede enriquecer esta propuesta con otros textos de su interesante producción o con nuevas obras de la misma autora que vayan apareciendo.

Esta secuencia podría comenzar haciendo un recorrido por algunos cuentos a fin de que los niños se conecten con algunos de sus personajes desopilantes. Para ello, durante un par de meses, el docente puede dedicar la hora semanal de lectura de cuentos a esta inmersión en el mundo de Ema Wolf.

El maestro, después de comentar a sus alumnos algunos datos de esta autora, muestra a los niños el libro *Filotea* (Alfaguara infantil) y comienza a leer el primer cuento que da el título al libro:

> Filotea tenía que tomar una decisión importante.
> —¿Me tiro o no me tiro?

Es interesante que, hasta la página 7, la autora no da ninguna pista acerca de qué tipo de personaje es: si se trata de un gato, un pájaro, o bien de un chico. La docente continúa leyendo hasta el fragmento que dice:

> —Entonces sí: pegó un envión y zzzzzzzz cayó planeando sobre la vereda y sin romperse nada.

Y abre la discusión sobre quién les parece que puede ser Filotea. Finalmente, les lee la última frase y les devela el misterio.

Continúa con el cuento "Las arvejas de Etelvina". Etelvina está pelando arvejas que echará en un guiso, pero cuando pela la vaina número 57, encuentra que ellas se han ido dejando un cartel... Para darle un poco de emoción y siguiendo con el misterio, el docente puede jugar con la imaginación de los chicos y preguntarles dónde se pudieron haber ido las arvejas y qué dejaron escrito en el cartel.

Otro día les lee a los chicos "Fito y el pesado", del mismo libro; este cuento trata sobre ese dibujante experto en elefantes y tan sensible a los reclamos de sus personajes. Lo que no sospecha este pequeño ilustrador es que un dibujo dentro de otro dibujo corre el riesgo de convertirse en una multiplicación infinita. Puede culminarse la lectura del libro con el cuento "La isla que flota":

> —Todas las islas están sujetas al fondo del mar menos Sopi, que flota. Funciona como un bote de goma...

El recorrido puede continuar con la lectura del cuento "El señor Lanari", del libro *Los imposibles*. Ema Wolf nos introduce directamente al problema ya en la primera oración:

> —A las nueve de la mañana el señor Lanari empezó a destejerse...

A esto nos referimos cuando hablamos de *economía en el relato*, en el que la autora nos introduce en el conflicto de una manera contundente y directa. Esto también puede advertirse claramente en "La familia invisible" y en "La nona insulina".

En este último cuento, el docente conversará sobre el tiempo del relato, que es diferente del tiempo de la historia y también sobre el efecto que produce en el lector que la abuela use chupete, que la entalquen para que no se paspe, etcétera.

Se puede preguntar a los alumnos sobre la importancia del empleo de este recurso y si el cuento hubiera resultado igualmente gracioso contado en un orden cronológico.

Llegamos al libro *Nabuco, etc.*, en donde se cuenta la historia de un perro pequeño, diminuto, para ser exactos:

> La verdad es que muchas generaciones de razas de perros enanos se cruzaron a lo largo de los siglos para dar como resultado a Nabuco. Es mínimo. No tengo por qué ocultar que duerme en una frutera y todavía le sobra espacio. Por supuesto la frutera es sólo para él y no pongo otras cosas adentro.
> El tamaño de Nabuco me obliga a tomar precauciones. De noche lo saco a la calle con una correa fosforescente porque hay personas distraídas que en la oscuridad no lo ven y son capaces de pisarlo. Muchos creen que paseo solamente una correa.

Continuamos con "La Misión", en el que la voz de un chico describe su particular mirada acerca de su hermanito. Desde un principio, Ema Wolf tiene la intención de omitir que el narrador habla de su hermano bebé:

Yo le dije a mi mamá:
—¡No pensarán llevar eso a casa!
Ella me dijo:
—Sí.
Y lo trajeron.

La omisión juega con el sentimiento de ambivalencia del protagonista, que ni siquiera puede nombrar a su hermanito, otorga un toque de humor al texto y propone una complicidad al lector:

> —Pero igual no entiendo cómo la tía Lila puede decir que es precioso (...) Nunca lo ve en sus peores momentos. Ni lo ve ni lo huele. (¡Pensar que no me dejan tener perro porque dicen que ensucia!).

El docente puede comentar la riqueza del recurso de no nombrar al hermanito y el efecto de acercamiento que crea con el lector, ya que confía en que este sabrá de quién le está hablando.

Del mismo libro seleccionamos el cuento "El Mamucca":

> —Cuando en la casa se pierde algo es por culpa del Mamucca.

Pero más adelante, agrega:

> —Nadie sabe cómo es el Mamucca. No se deja ver (...) Algo es seguro: cuando en una casa no se pierde nada, es porque se ha perdido el Mamucca.

Una vez más, Ema Wolf se divierte y juega con el lector y bien podría sintetizarse el tono de estos cuentos con las palabras de la presentación en la contratapa del libro:

> —Estos cuentos son fruto de la inspiración repentina de la autora. Paciencia. La única afirmación seria que le cabe es que serios no son.

Y de esto se trata la secuencia: descubrir en ellos el absurdo, que produce placer y diversión.

Pero aun cuando se trate de un tema serio, como el uso de anteojos en los niños, lo hará con un toque de complicidad y sin prejuicios. En el libro *Nicoleta* (Aique,1986), la noticia de tener que usar lentes que le da el Doctor Rufo a la protagonista "le cae como un ladrillo", y de esta manera tan gráfica logra ubicarnos rápidamente en los sentimientos de Nicoleta que, según ella, no los necesitaba.

Y si al lector le interesa adentrarse aun más en las sorpresas que propone la bibliografía extensa de Ema, le proponemos el texto del libro *Flori, Ataúlfo y el dragón* (Aique, 2005), en el que rompe con los arquetipos de los héroes de los cuentos de hadas, y ya desde el comienzo comenta:

—No todas las princesas son lindas, como se cree. No, señor.

Incluye, pues, una princesa fea, Floripéndula, de quien dice: "no es lo que se dice una belleza" y, a la edad de tener novio y de casarse, el rey consulta al astrólogo de la corte que aconseja recurrir al viejo truco del dragón...

Iniciamos la parte final del recorrido con el primer cuento, de igual título que el del libro *La Aldovranda en el mercado*. La Aldovranda es una planta carnívora vesiculosa que entra en el mercado... para comprar carne. Luego sugerimos leer "El siniestro chino amarillo patito", un especialista en la fabricación de venenos que vive en un negocio que simula ser un lavadero de pañales, pero por dentro, es un "espeluznante laboratorio con la más avanzada tecnología al servicio del veneno". El caso comienza cuando un día, enfrente de la falsa pañalera, se abre un negocio con un cartel que dice: "DOÑA RITA - YUYOS CURATIVOS"; y desde allí, se desata la lucha del mal contra el bien...

Y finalizamos con la historia disparatada: "El regalo del señor Maquiaveli", en la que Dante Maquiaveli quiere darle una sorpresa a su mujer y le compra como regalo... un fantasma.

Si los chicos se quedaron con más ganas de disfrutar obras de la autora, es posible animarse con una novela cargada de cuentos en su interior: *Historias a Fernández*. Fernández —felino nunca llamado *gato*, ni representado gráficamente como tal en la tapa

ilustrada por Jorge Sanzol— se caerá desde un árbol de paltas. Un tío de la niña, que es enfermero diplomado, curará al felino herido y dará una indicación vital para la salud del gato: "... que no lo deje dormir durante las próximas tres horas para evitar el riesgo de una conmoción cerebral". El plan de la dueña consiste en contar una historia por hora. Wolf apela aquí al recurso de la intertextualidad con *Las Mil y Una Noches*. La habilidad para narrar y el uso eficaz de todos los trucos posibles, incluidos los más desopilantes, para mantener la atención de Fernández permiten arribar a un desenlace exitoso.

Lecturas recomendadas de Ema Wolf

- *Filotea*. Buenos Aires: Alfaguara, 2001.
- *Historias a Fernández*. Buenos Aires: Sudamericana, 1994.
- *La Aldovranda en el mercado*. Buenos Aires: Sudamericana, 1999 (Colección Pan Flauta).
- *Los imposibles*. Buenos Aires: Sudamericana, 1988 (Colección Pan Flauta).
- *Nabuco, etc*. Buenos Aires: Norma, 1999 (Colección Torre de papel).

¿Quién cuenta "Caperucita Roja"?

Otra propuesta de una secuencia de lectura dirigida a niños de Primer Ciclo consiste en tomar un cuento tradicional y realizar un recorrido de lectura por distintos textos de autores contemporáneos que parodian el género clásico y narran la misma historia con otros aditamentos u otras historias en las que se halle el mismo personaje. Por ejemplo, Caperucita Roja fascina a los niños y no es menos fascinante la figura del lobo. Algunos textos tratan el relato con un humor ocurrente. Esta secuencia puede ser complementada con actividades de taller de escritura como, por ejemplo, "A jugar con las palabras... mientras el lobo no está", desarrollada en el apartado de "Taller de escritura" del capítulo 4.

Desarrollo de la secuencia

Es importante cerciorarse de que los alumnos conozcan el cuento. Si no fuese así, convendría leerles o contarles la versión de los hermanos Grimm[1], ya que en él aparece la salvación de Caperucita y de la abuela. Este aspecto es importante a la hora de poder entender los relatos que juegan con variadas modificaciones del cuento original.

Luego el docente puede comentarles que, a partir de esa versión clásica, varios escritores han recreado la historia en clave humorística o satírica y que van a compartir la lectura de algunas de esas propuestas. La lista de títulos que sugerimos es parcial, y el docente puede ampliarla.

- Lobo rojo y Caperucita feroz
- Habla el Lobo
- Cruel historia de un pobre lobo hambriento
- Caperucita II. El regreso
- Cinthia Scoch y el Lobo
- Pobre Lobo
- Caperucita Blanca
- Caperucita Verde

La clave humorística, junto a la parodia, introducen transformaciones del cuento tradicional que se pueden ver, por ejemplo, en el tipo de lenguaje empleado, en la estructura, en la inversión de los roles de los personajes y en el traslado de las situación a otros escenarios.

En "Pobre Lobo", del libro *Filotea*, de Ema Wolf, se modifica la estructura al comenzar el relato con un diálogo de Caperucita con el lobo disfrazado de la abuela, directamente en la casa de esta última. La autora elimina toda la introducción del relato original, el encuentro en el bosque y nos hace entrar de esta manera:

> —Serían las cinco cuando Caperucita llegó a la casa de su abuela. Por supuesto, adentro estaba el lobo (Wolf, 2001:29).

[1] Ver el anexo al final de este capítulo.

Es importante trabajar con los alumnos en la apreciación de estas modificaciones: "Fíjense, ¿cómo comienza el cuento? ¿Qué cambios hace la autora en relación con el cuento tradicional?".

Wolf desarma el relato y todos los comentarios negativos de Caperucita hacia el lobo finalizan con su huida:

> —¡Basta! —aulló el Lobo.
>
> Lloraba.
>
> Saltó de la cama, tiró la cofia al suelo y se fue sin cerrar la puerta, de lo más deprimido (Wolf, óp. cit.: 36).

En "Cruel historia de un pobre lobo hambriento", del libro *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán, don Sapo narra la historia a sus "pichones" y desde la óptica de los animales, el lobo es un "pobre hambriento" y Caperucita, "medio pavota". Roldán utiliza un lenguaje irónico y coloquial. Con los alumnos, es importante resaltar este aspecto. Se selecciona el párrafo en el que el autor se burla del "tú" y se discute con los alumnos el juego verbal de los animales:

> —¿Tú te vas?
>
> —¿Qué es tú te vas? —preguntó intrigado el piojo.
>
> —No sé muy bien —dijo el sapo—, pero la gente lo dice así. Cuando se ponen a contar un cuento a cada rato dicen *tú* y *vosotros*.

En el cuento "Lobo Rojo y Caperucita Feroz", se presenta al lobo como: "Lobito rojo, un animal hermoso como nadie viera" y la niña es presentada de la siguiente manera: "Pero mientras que la antigua Caperucita era buena como el pan, esta... era una criatura mala, muuuy mala, remala, malísima, supermala...". En este texto, queda muy clara la inversión de los roles.

En cuanto el autor dota al lobo de características humanas, le da una posibilidad adicional: tener su propia psicología.

En "Caperucita II. El regreso", del libro que lleva este mismo título, su autor, Esteban Valentino, introduce una situación de suspenso que luego desemboca en humor. En el encuentro del Lobo con Caperucita en el bosque, aquel le plantea que ha vuelto porque necesita mejorar su imagen ante el mundo y quiere que ella lo ayude a lograrlo:

> Hace dos años vos no eras nadie. La gente no te conocía y lo más importante que hacías era llevarle buñuelos a tu abuela... y vos sabías que te iba a tragar de un saque y querías que pasara lo que pasó para conseguir la gloria que tenés ahora... Pero no es justo que la consiguieras a costa de mi desprestigio. (Valentino, 1995: 24).

En "Habla el Lobo", de Patricia Suárez, el lobo reclama a través de un relato en primera persona:

> —No me han dado derecho a réplica. No, no. Es por eso que intento explicarme a través de este escrito.

Otra variable de las transformaciones de los cuentos tradicionales consiste en el traslado a diferentes escenarios. Ricardo Mariño, en el cuento "Cinthia Scoch y el Lobo", de su libro *Cinthia Scoch y la guerra al malón*, ubica el encuentro del lobo con la niña en el parque Lezama de la Ciudad de Buenos Aires. El lobo la acompaña en su camino a casa de la abuela y, en el recorrido, va encontrando otros personajes de los cuentos clásicos. El texto termina refiriendo el futuro de cada uno de ellos.

Elsa Bornemann ubica el relato "En el bosque de Zarzabalanda"...

Cabe señalar que ninguna de estas versiones modernas comienza con "Había una vez", ni tampoco finalizan con fórmulas de cierre. La reflexión sobre este tema podría contribuir a profundizar la comparación entre los cuentos tradicionales y los actuales, aunque ambos incluyan los mismos personajes.

Lecturas recomendadas

BOLAND, ELISA: www.educared.org.ar/imaginaria/17/7/caperucita-roja: *Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre!*

BORNEMANN, ELSA (1991): *Lobo rojo, Caperucita feroz* (ilustr. Oscar Delgado). Buenos Aires: El Ateneo (Colección Infantil-Juvenil).

MARIÑO, RICARDO (2003): *Cinthia Scoch y la guerra al malón* (ilustr. Juan Noailles). Buenos Aires: Sudamericana (Colección Pan Flauta).

MUNARI, BRUNO Y ENRICA AGOSTINELLI (1998): *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*. Madrid: Anaya (Colección Sopa de Libros).

PESCETTI, LUIS MARÍA (1996): *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* (ilustr. O'Kif). Buenos Aires: Alfaguara (Colección Infantil, Serie Naranja).

ROLDÁN, GUSTAVO (1989): "Cruel historia de un pobre lobo hambriento", en *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires: Colihue (Colección Libros del Malabarista. Editado también en la Colección El Pajarito Empilchado, con ilustraciones de Myriam Holgado).

SUAREZ, PATRICIA (2003): *Habla el Lobo*. Buenos Aires: Norma.

VALENTINO, ESTEBAN (1995): *Caperucita Roja II*. Buenos Aires: Colihue (Colección Libros del malabarista).

WALSH, MARÍA ELENA (2000): *Zoo Loco* (ilustr. Silvia Jacoboni (Perica). Buenos Aires: Alfaguara (Colección AlfaWalsh).

WOLF, EMA (2001): *Filotea* (ilustr. Matías Trillo). Buenos Aires: Alfaguara (Colección Infantil, Serie Amarilla).

¡¿"CAPERUCITA" PARA SEGUNDO CICLO?!

Para esta secuencia, proponemos la lectura de tres versiones del cuento clásico de Caperucita Roja: una de los hermanos Grimm, otra de Perrault y una versión contemporánea.

Seguramente, se preguntarán asombrados: "¡¿'Caperucita Roja' para Segundo Ciclo?!". A la hora de seleccionar textos para los alumnos, nos parece importante una idea transmitida por la escritora Silvia Schujer, quien manifiesta que no hay edad cronológica para los textos, sino una "edad lectora" lo que implica que no deberíamos preguntarnos sobre la edad del lector, sino qué fue lo último que leyó. Por eso, decidimos brindar esta propuesta para los alumnos de Segundo Ciclo, ya que ellos cuentan con experiencia como lectores y con los recursos para abordar la lectura crítica de estos textos, en los que podrán analizar los distintos elementos del argumento y sus transformaciones, interpretar los modelos de infancia imperantes en la época y compararlos con la actual. Seguramente, se pueden abordar con ellos temas, como el tono dramático del final

del cuento original de Perrault, el sentido malintencionado del lobo, el temor a ser devorado, la desobediencia de la niña, la comprensión de la moraleja, entre otros.

Un poco de historia...

Perrault recrea el cuento de la tradición oral y le agrega nuevos contenidos. En 1697, publica por primera vez un libro con ocho cuentos, que incluía su primera versión de este relato. Ciento quince años después, vendrá la versión de los hermanos Grimm (1812), quienes recogen "Caperucita Roja" de una versión alemana, pero seguramente inspirados en Perrault. Ellos le agregan al texto un final feliz, que es el más recordado por todos, donde el cazador salva a la niña y a la abuela sacándolas del vientre del lobo.

También le agregan la recomendación de la madre para cruzar el bosque, el encuentro con el lobo en el que este invita a la niña a contemplar la naturaleza y, por último, sustituyen la moraleja externa de Perrault por otra incorporada al texto y le agregan un segundo final, en el que Caperucita se encuentra con otro lobo pero, como ya aprendió a cuidarse, logra vencerlo junto con su abuela. En las versiones clásicas contemporáneas no se incluye este segundo final.

Es importante contextualizar estos textos y revalorizarlos como patrimonio de la literatura clásica y del folclore universal.

Desarrollo de la secuencia

A lo largo de varios días, el docente lee las versiones del cuento clásico de Caperucita Roja. Luego divide a los alumnos en pequeños grupos y les reparte los tres textos con el fin de poder analizar sus diferencias. En forma grupal, arman un cuadro con las semejanzas y las diferencias de las tres versiones.

A continuación, incluimos un ejemplo de ese cuadro:

"Caperucita Roja"	Versión de Grimm	Versión original de Perrault	Colección Fábulas para soñar[2]
Lugar de la historia	No lo dice.	La historia sucede en una aldea.	La historia sucede en una alegre aldea junto al bosque.
Descripción de Caperucita	"Pequeña y dulce muchachita".	"Una niñita que era la más linda del mundo".	"Niña graciosa y bella. Su cara (...) de piel de manzana, sus ojos eran azules como el cielo de primavera, y los rizos, tan rubios como el trigo".
Elección del nombre	Por la capa que le sentaba tan bien, de tanto verla vestida de esa manera, en todas partes, los habitantes de la región la llamaron *Caperucita Roja*.		
Recomendación de la madre	"Ve con cuidado y no te apartes del sendero..."	No dice nada.	"No te detengas por el camino".
Encuentro de Caperucita con el lobo en el bosque	La invita a detenerse a observar la naturaleza.	Le propone ir por caminos diferentes y ver quién llega primero.	Diálogo acerca del destino de Caperucita: *¿A dónde vas hermosa niña?*
Qué lleva en la canasta	"Pedazo de pastel y una botella de vino".	"Torta y un tarrito de manteca".	"Cesta de cosas ricas: miel, mermelada, un pan grande y jarabe para aliviarla".

[2]Para la versión contemporánea, se ha empleado esta colección (Bs. As.: Acme Agency, s. f.). El docente puede usar cualquier versión actual de la biblioteca escolar.

Reacción del lobo con la abuela	"Se la tragó", "la devoró".		
Reacción del lobo con Caperucita	Se la come: "De un solo bocado se la tragó".		
Diálogo entre el lobo y Caperucita	"—Ay, abuela, qué boca tan enormemente grande tienes. —Abuela, ¡qué dientes grandes tienes! Y qué dientes largos y qué boca grande tienes!".		
Final	El cazador las salva. Le corta la barriga al lobo y saca a la abuela y a Caperucita. Al lobo, le llenan la panza de piedras y muere. Agregan un segundo final.	El lobo se come a Caperucita.	Un cazador llamado *Ubaldo* dispara y hiere al lobo cerca del estómago. Este muere.
Enseñanza	Caperucita pensó: "Ya no te volverás a desviar en toda tu vida del camino si tu madre te lo ha prohibido".	Moraleja externa.	Caperucita promete ser más prudente y no detenerse a hablar con desconocidos en el bosque.

Es interesante analizar con los alumnos la transformación que sufrió el cuento de Perrault, texto dirigido en un primer momento, a los adultos, cuando posteriormente fue incluido en la literatura infantil.

Para el análisis de estas modificaciones, se puede comenzar por discutir el tema del final del cuento junto con los alumnos: "¿Por qué les parece que los hermanos Grimm le habrán incluido un final feliz? ¿Cuál de los finales les gusta más y por qué? ¿Cuál será el sentido de agregar un segundo final? ¿Qué piensan sobre la moraleja que encontramos en el cuento de Perrault?".

Es interesante reflexionar sobre los valores y el contenido que sustentan tanto esta como la moraleja interna que encontramos en la versión de los hermanos Grimm. Es importante leer a los chicos la moraleja y analizar la figura amenazante del lobo con la identificación "lobo-hombre", discutir sobre este aspecto y sobre su relación con la educación de los niños de aquella época.

En la versión de Perrault al final del cuento, aparentemente la moraleja se dirige a los niños pero, sin duda, lo hace con un guiño al lector adulto.

> Vemos aquí que los niños —y sobre todo las niñas bonitas, elegantes y graciosas— proceden mal al escuchar a cualquiera, y que no es nada extraño que el lobo se coma a tantos. Digo *el lobo*, pero no todos los lobos son de la misma calaña.
> Los hay de modales dulces, que no hacen ruido ni parecen feroces o malvados y que, mansos, complacientes y suaves, siguen a las tiernas doncellas hasta las casas y las callejuelas. ¡Y, ay de quien no sabe que estos melosos lobos son, entre todos los lobos, los más peligrosos!

El tema de la "caperuza roja" merece también un espacio para que los alumnos piensen sobre la asociación del color rojo a diferentes significados. Perrault nos dice que hay un interés por parte de la abuela y la madre de que la niña se vea *más bonita*. Justamente, este será el motivo desencadenante de la suerte que correrá Caperucita al atraer el interés del lobo.

Retomar el asunto de la crueldad y el dramatismo del momento en que el lobo se come a Caperucita nos dará una verdadera dimensión de lo que piensan los alumnos sobre la imaginación y lo fantástico en la literatura clásica.

Finalmente, se puede desarrollar el tema de la trascendencia del cuento a través del tiempo: "¿Por qué les parece que se sigue contando este cuento a través de la historia y sigue atrapando a los chicos de todas las edades?".

En el anexo que figura a continuación, incluimos los textos originales de Perrault y de los hermanos Grimm.

Anexo

"Caperucita Roja"[3], de Charles Perrault

Había una vez, en una aldea, una niñita que era la más linda del mundo. Su madre estaba loca por ella; y su abuela, más loca aún. Esta buena mujer le mandó hacer una caperucita roja que le sentaba tan bien que, en todas partes, llamaban a la niña *Caperucita Roja*.

Un día, su madre coció y preparó tortas, le dijo:

—Ve a ver cómo se siente tu abuela, pues me han dicho que está enferma: llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja partió en seguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque, encontró al compadre lobo, quien sintió muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió a hacerlo, porque en el bosque, había unos leñadores. Le preguntó a dónde iba; y la pobre niña, que no sabía qué peligroso es detenerse a escuchar a un lobo, le respondió:

—Voy a ver a mi abuela, y le llevo una torta y un tarrito de mantequilla que le envía mi madre.

—¿Vive muy lejos? —le dijo el lobo.

—¡Oh, sí! —dijo Caperucita Roja—, más allá del molino que se ve allá lejos, lejos, en la primera casa de la aldea.

—Bueno —dijo el lobo—, yo también quiero ir a verla: voy por este camino, ve tú por aquel, y veremos quién llega primero.

---

[3] Texto extraído de *El cuento infantil*, de Graciela Montes (selección y notas) (1977). Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

El lobo se echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto; y la niñita se fue por el más largo, entreteniéndose en juntar avellanas, correr detrás de las mariposas y en hacer ramos con las florcitas que encontraba.

El lobo no tardó en llegar a la casa de la abuela. Golpeó: "Toc, toc".

—¿Quién es?

—Soy su nieta, Caperucita Roja —dijo el lobo disimulando la voz—, le traigo una torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

La buena abuela, que estaba en cama porque no se sentía muy bien, le gritó:

—¡Saca la clavija, y la tranca cederá!

El lobo sacó la clavija, y la puerta se abrió. Se arrojó sobre la buena mujer y la devoró en menos que canta un gallo, porque hacía tres días que él no comía. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela, para esperar a Caperucita Roja que, poco después, golpeó a la puerta: "Toc, toc".

—¿Quién es?

Caperucita roja, al oír la gruesa voz del lobo, primero sintió miedo, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, respondió:

—Soy su nieta, Caperucita Roja, le traigo una torta y un tarrito de mantequilla que le envía mi madre.

El lobo, suavizando un poco la voz, le gritó:

—¡Saca la clavija, y la tranca cederá!

Caperucita Roja sacó la clavija, y la puerta se abrió.

Al verla entrar, el lobo, escondiéndose bajo el cobertor, le dijo:

—Deja la torta y el tarrito de mantequilla sobre el arcón y ven a acostarte conmigo.

Caperucita Roja se desviste y va a la cama, se asombra del aspecto de su abuela en camisón. Le dice:

—Abuela, ¡qué brazos grandes tienes!

—Es para abrazarte mejor, niña mía.

—Abuela, ¡qué piernas grandes tienes!

– Es para correr mejor, hija mía.

—Abuela, ¡qué orejas grandes tienes!

—Es para escuchar mejor, niña mía.

—Abuela, ¡qué ojos grandes tienes!

—Es para ver mejor, niña mía.

—Abuela, ¡qué dientes grandes tienes!

—¡Son para comerte!

Y diciendo estas palabras, el malvado lobo se echó sobre Caperucita Roja y se la comió.

Moraleja:

"Vemos aquí que los niños —y sobre todo, las niñas bonitas, elegantes y graciosas— proceden mal al escuchar a cualquiera, y que no es nada extraño que el lobo se coma a tantos. Digo *el lobo*, pero no todos los lobos son de la misma calaña. Los hay de modales dulces, que no hacen ruido ni parecen feroces o malvados y que, mansos, complacientes y suaves, siguen a las tiernas doncellas hasta las casas y las callejuelas. ¡Y, ay, de quien no sabe que estos melosos lobos son, entre todos los lobos, los más peligrosos!".

Charles Perrault (Francia, 1628-1703).

"Caperucita Roja", de Jacob y Wilhelm Grimm

Érase una vez una pequeña y dulce muchachita que, en cuanto se la veía, se la amaba, pero sobre todo la quería su abuela, que no sabía qué darle a la niña. Un buen día, le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba muy bien y la niña no quería ponerse otra cosa, todos la llamaron *Caperucita Roja*.

Un buen día, la madre le dijo:

—Mira Caperucita Roja, aquí tienes un pedazo de pastel y una botella de vino para llevar a la abuela, pues está enferma y

débil, y esto la reanimará. Arréglate antes de que empiece el calor, y cuando te marches, anda con cuidado y no te apartes del camino: no vaya a ser que te caigas, se rompa la botella, y la abuela se quede sin nada. Y cuando llegues a su casa, no te olvides de darle los buenos días, y no te pongas a curiosear por todas las esquinas.

—Lo haré todo muy bien, seguro —asintió Caperucita Roja, besando a su madre.

La abuela vivía muy dentro del bosque, a una media hora de distancia del pueblo. Cuando Caperucita Roja llegó al bosque, se tropezó con el lobo. Pero Caperucita, que aún no sabía lo mal bicho que es el lobo, no tuvo miedo de él.

—¡Buenos días, Caperucita Roja! —dijo él.

—¡Buenos días, lobo!

—¿A dónde vas tan temprano, Caperucita Roja? —dijo el lobo.

—A ver a la abuela.

—¿Qué llevas debajo del delantal?

—Pastel y vino, ayer lo hicimos. Con esto, la abuela, que está algo débil, se alimentará y se fortalecerá.

—Caperucita Roja, ¿dónde vive tu abuela?

—Todavía, a un buen cuarto de hora andando por el bosque. Debajo de tres grandes encinas, está su casa; abajo, están los setos del nogal, como sabrás.

El lobo pensaba para sí: "Esta joven y tierna presa es un dulce bocado y tendrá mucho mejor sabor que la vieja; tengo que hacerlo bien desde el principio para cazar a las dos". Siguió andando un rato junto a Caperucita Roja y luego dijo:

—Caperucita Roja, mira esas hermosas flores que te rodean; sí, pues, ¿por qué no miras a tu alrededor?; me parece que no estás escuchando el melodioso canto de los pajarillos, ¿no es verdad? Andas ensimismada como si fueras a la escuela, ¡y es tan divertido corretear por el bosque!

Caperucita Roja abrió los ojos, y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban de un lado a otro a través de los árboles, y

cómo todo estaba lleno de flores, pensó: "Si le llevo a la abuela un ramo de flores frescas, se alegrará; aún es pronto y podré llegar a tiempo". Y se desvió del sendero, adentrándose en el bosque en busca de flores. Y en cuanto había cortado una, pensaba que más allá habría otra más bonita y, buscándola, se internaba cada vez más en el bosque. Pero el lobo se marchó directamente a casa de la abuela y golpeó a la puerta.

—¿Quién es?

—Caperucita Roja, traigo pastel y vino. Ábreme.

—¡Mueve el picaporte! —gritó la abuela—. Estoy muy débil y no puedo levantarme.

El lobo giró el picaporte, la puerta se abrió de par en par, y sin pronunciar una sola palabra, fue derecho a la cama de la abuela y se la tragó. Luego se puso sus vestidos y su cofia, se metió en la cama y corrió las cortinas.

Caperucita Roja se había dedicado, entretanto, a buscar flores y recogió tantas que ya no podía llevar ni una más, entonces se acordó de nuevo de la abuela y se encaminó a su casa. Se asombró de que la puerta estuviera abierta y, al entrar en el cuarto, todo le pareció tan extraño que pensó: "¡Oh, Dios mío, qué miedo siento hoy cuando, por lo general, me gusta estar tanto con la abuela!".

Exclamó:

—¡Buenos días! —pero no recibió contestación.

Luego fue a la cama y descorrió las cortinas; allí estaba la abuela, con la cofia que le tapaba la cara, pero tenía un aspecto extraño.

—¡Ay, abuela, qué orejas tan grandes tienes!

—Para oírte mejor.

—¡Ay, abuela, qué ojos tan grandes tienes!

—Para verte mejor.

—¡Ay, abuela, qué manos tan grandes tienes!

—Para abrazarte mejor.

—¡Ay, abuela, qué boca tan enormemente grande tienes!

—Para comerte mejor.

Apenas había dicho esto, el lobo saltó de la cama y devoró a la pobre Caperucita Roja.

Después de que el lobo hubo saciado su voraz apetito, se metió de nuevo en la cama y comenzó a roncar con todas sus fuerzas.

El cazador, que pasaba en ese preciso momento por la casa, pensó: "¡Cómo ronca la anciana!; debo entrar a mirar, no vaya a ser que le pase algo". Y cuando entró a la habitación y se acercó hasta la cama, vio que el lobo estaba dentro:

—¡Mira dónde vengo a encontrarte, viejo pecador! —dijo—. ¡Hace tiempo que te busco!

Entonces le apuntó con su escopeta, pero de pronto se le ocurrió que el lobo podía haberse devorado a la anciana y que, tal vez, podría salvarla todavía. Así es que no disparó, sino que tomó unas tijeras y comenzó a abrir la barriga del lobo. Al dar un par de cortes, vio relucir la roja caperuza, dio otros cortes más; y saltó la niña diciendo:

—¡Ay, qué susto tenía! En la barriga del lobo, estaba todo muy oscuro.

Y después salió la abuela, también viva, aunque casi no podía respirar. Caperucita Roja trajo inmediatamente grandes piedras y llenó la barriga del lobo con ellas. Y cuando el lobo despertó, quiso irse saltando, pero las piedras eran tan pesadas que se cayó y murió. Los tres estaban contentos. El cazador le arrancó la piel al lobo y se la llevó a casa. La abuela se comió la torta y se bebió el vino que Caperucita Roja había traído, y Caperucita Roja pensó: "Ya no te volverás a desviar en toda tu vida del camino si tu madre te lo ha prohibido".

Se cuenta también que, una vez, Caperucita Roja le llevó de nuevo a la abuela pastas; y otro lobo le habló y la quiso desviar del camino. Caperucita se guardó de hacerlo y siguió directamente su camino, y le dijo a la abuela que se había encontrado con el lobo, que le había dado los buenos días, pero que la había mirado con malos ojos y que, si no hubiera estado en un lugar público, la habría devorado.

—Ven —dijo la abuela—, vamos a cerrar la puerta para que no pueda entrar.

Poco después, llamó el lobo y gritó:

—¡Abre, abuela, soy Caperucita Roja y te traigo pastas!

Ellas permanecieron en silencio y no abrieron la puerta.

El cabeza gris dio varias vueltas alrededor de la casa, finalmente saltó al tejado y quiso esperar hasta que Caperucita Roja se fuera por la noche a su casa; entonces él la seguiría y se la zamparía en la oscuridad. Pero la abuela se dio cuenta de lo que le rondaba por la cabeza.

Ante la casa, había una gran artesa de piedra, y la abuela le dijo a la niña:

—Toma el cubo, Caperucita; ayer cocí salchichas, trae el agua en la que las he cocido y échala en la artesa.

Caperucita Roja trajo agua hasta que la gran artesa estuvo llena.

Luego el olor de las salchichas empezó a llegarle a la nariz del lobo: olisqueó, miró hacia abajo, y finalmente estiró tanto el cuello que no pudo sujetarse más y comenzó a resbalar, de modo que se cayó del tejado precisamente dentro de la artesa y se ahogó.

Caperucita Roja se fue feliz a casa, y nadie le hizo daño.

Jacob y Wilhelm Grimm
(Alemania, 1785-1863 y 1786-1859,
respectivamente).

CAPÍTULO 8

El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y de sistematización sobre la lengua

Ana María Kaufman

¿Por qué proponemos situaciones de reflexión y de sistematización? Los contenidos de la lengua deben entenderse básicamente como contenidos en acción, que se despliegan en el quehacer del alumno como lector y como escritor. Entonces, a partir del uso y de la aplicación de estos contenidos, pueden generarse múltiples ocasiones para reflexionar sobre ellos y arribar a las sistematizaciones correspondientes.

En nuestra experiencia, hemos podido comprobar que la sistematización cobra sentido cuando se basa en auténticos problemas de escritura, y no, cuando se transmiten los conocimientos ya preestablecidos. Los alumnos, al enfrentarse con problemas mientras elaboran un texto, necesitan encontrar las soluciones que, muchas veces, surgen del conocimiento de ciertas regularidades. En esos casos, la sistematización se constituye en un verdadero instrumento de autocontrol de la escritura.

> La sistematización se hace posible cuando un mismo problema se ha encontrado varias veces en diferentes situaciones de producción, ya que es la comparación entre situaciones diferentes que tienen algo en común lo que permitirá extraer conclusiones que revisten cierto grado de generalidad. Sistematizar es, entonces, trascender el plano de lo particular de cada problema y de cada texto para llegar a establecer ciertas regularidades que se constituirán en puntos de apoyo para la revisión de los textos que se producen. Es así como la práctica de la escritura conduce a actividades de sistematización de los conoci-

mientos sobre diversos aspectos del lenguaje. Los problemas que se plantean al escribir hacen necesaria la sistematización y esta hace posible, a su vez, progresar en la escritura[1].

Las situaciones de reflexión y/o sistematización sobre la lengua, sobre aspectos textuales o sobre cuestiones enunciativas —como mencionamos en el capítulo 3— pueden tener lugar en el marco de los proyectos o como situaciones independientes. Tal como lo señalamos, pueden desarrollarse en un día o programarse como una secuencia que abarque de dos a cinco sesiones; y cuando el docente lo considere oportuno, el resultado de estas situaciones puede quedar expuesto en el aula.

Lo común a todas estas experiencias es tener un espacio que permita la contrastación y el debate para que los acuerdos o desacuerdos se conviertan en un objeto de reflexión sobre los contenidos del área previstos. Esto siempre es acompañado por el docente, cuyas explicitaciones permiten aclarar dudas, afianzar conocimientos y ampliarlos.

A modo de ejemplo, consignaremos tres secuencias de reflexión y sistematización sobre la lengua. El objetivo de la secuencia A se relaciona con los verbos, particularmente con la *concordancia verbal*; la secuencia B se plantea para reflexionar sobre la *puntuación*, y la secuencia C se vincula con el tema de la *ortografía literal*.

A) Secuencia para reflexionar sobre las cuestiones verbales

En muchas escuelas, desde hace tiempo se viene planteando un problema cuando se inicia la enseñanza de los verbos desde el señalamiento de que son "acciones". Esta es la manera más frecuente de enseñar el tema y puede traer complicaciones. En un aula de 5.° año de una escuela privada, la docente quedó perpleja cuando un alumno sostuvo con vehemencia que, en la oración "Tengo un perro", no había ningún verbo. Cuando ella le preguntó por qué decía eso, él cruzó los brazos y dijo:

[1] Documento de trabajo N.° 2 de Lengua para EGB 1.° ciclo (1995): Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, p. 9.

—¿Yo estoy haciendo algo?

—No —respondió su maestra sin entender a dónde se dirigía.

—Bueno... ¡y tengo un perro! Tengo un perro que se llama *Chocolate*.

Es evidente que el niño consideraba que esa oración no tenía verbo porque, en ella, no se mencionaba ninguna acción. Y tenía razón, porque hay muchos verbos que no se refieren a acciones. Por este tipo de problemas, sugerimos identificar los verbos a partir de un camino morfológico, proponiendo hablar como lo hace Tarzán. Los alumnos "desconjugaban" espontáneamente los verbos, es decir, hablaban con los verbos en infinitivo y pudieron advertir que los verbos conjugados incluyen un tiempo y una persona.

A continuación, presentamos una secuencia para trabajar verbos, que incluye *cuatro situaciones diferentes*. Se puso a prueba esta secuencia en Segundo Ciclo y permitió a las docentes reflexionar y sistematizar, con sus alumnos, distintos contenidos: la concordancia verbal indispensable en los textos, los modos y los tiempos verbales posibles, el infinitivo, la conjugación, etcétera. Si bien se respetó el orden de las situaciones, estas no se desarrollaron en días consecutivos, sino cuando el docente lo consideró oportuno.

Es importante aclarar que, inicialmente, habíamos planteado sólo la situación 4, puesta a prueba en escuelas de clase media. La mayoría de las maestras de 6.° y algunas docentes de 5.° año nos manifestaron que habían podido trabajar muy bien con sus alumnos el tema de los verbos mediante esta actividad, que en años anteriores les había resultado muy tedioso y aburrido. Sin embargo, el resto de las maestras de 5.° y la mayoría de las de 4.° año nos transmitieron su preocupación, ya que, para varios de los alumnos de 5.° y para muchos de los de 4.°, había sido muy difícil poder realizar esta actividad. Presentar esa situación en primera instancia no facilitó la reflexión, y las maestras no supieron cómo continuar.

La devolución de los resultados obtenidos por parte de las maestras y/o la observación de clases donde se puso en práctica esta situación nos permitió construir una secuencia más ajustada a los

conocimientos previos de los alumnos. Comenzamos entonces a rever dónde estaban las dificultades y establecimos así una mayor graduación en la secuencia. El análisis posterior del desarrollo de las cuatro situaciones —que elaboramos junto con los maestros— nos permitió construir un mejor recorrido para que los alumnos identificaran los verbos y pudieran conjugarlos por sí mismos, respetando las concordancias exigidas por el texto.

Queremos destacar que este proceso fue llevado a cabo gracias al trabajo conjunto con los docentes, en esta ida y vuelta entre la teoría y la puesta en práctica en las aulas. Creemos que justamente, mediante nuestra propia reflexión y sistematización de lo que acontece en el día a día, podremos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Situación 1: identificación de los verbos

Instructivo para el docente

1. Proponer como juego que hablen como Tarzán o como en los parlamentos de los indígenas de diversas películas. Si los niños no saben de qué se trata, la maestra puede decir algo al estilo de: "Los niños portarse bien en clase, y la señorita estar contenta", o bien: "Tarzán querer llamar al elefante". Comentar que esas palabras que Tarzán dice diferentes se llaman "verbos".

2. Copiar en el pizarrón un fragmento de texto, organizar la clase en grupos y entregar una copia del texto cada dos alumnos.

3. Pedirle a cada pareja que, primero, marque, en su copia, las palabras que Tarzán expresaría de modo diferente de nosotros y que, luego, escriba cómo las diría él. Luego se juntan varias parejas (dos o tres) y llegan a acuerdos grupales.

4. Hacer una puesta en común con el texto del pizarrón. Si se "desconjugaron" bien todos los verbos, transcribirlo en el pizarrón y circular cada verbo conjugado y escribir su infinitivo.

5. Intentar que quede claro que el verbo conjugado encierra una persona y un tiempo. Por ejemplo:

> Si yo digo: "Fui al cine con mi hermana", ¿se sabe quién fue?, ¿se sabe si ya fue, si está yendo o si está por ir? (Se sabe que soy yo y que es pasado). Lo mismo sucede con "Leeremos muchos cuentos" (nosotros y futuro).
> Como habla Tarzán, ¿se sabe?
> Para que se sepa, Tarzán tiene que decir más palabras: "Ayer yo ir al cine con mi hermana" o "Mañana nosotros leer muchos cuentos".

6. Identificar verbos en otros textos y analizar con cuál persona concuerda cada uno y en qué tiempo está, comenzando sólo por presente, pasado y futuro.

Situación 2: concordancia verbal

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

Escribir este texto en tiempo pasado reemplazando los verbos subrayados. Colocar al comienzo "Ayer por la mañana":

Abro la puerta y salgo a la calle. Es un día radiante. Me encuentro con mi vecina, doña Catalina, que me comenta que se siente mal porque su gato está enfermo.

Ayer por la mañana .....

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE

1. El maestro entrega un ejemplar del texto a cada alumno, les pide a los niños que lo peguen en la carpeta y lo copia en el pizarrón.

2. Lee el texto en voz alta y explica que está escrito en presente y que ellos deberán escribirlo en pasado. Los organiza en parejas y les pide que trabajen con lápiz porque, después, lo corregirán entre todos.

3. Cuando terminan, va preguntando a algunas parejas cómo resolvieron la tarea y va reemplazando los verbos en el pizarrón. La reflexión

debe focalizarse en las diferencias entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto. Por ejemplo, preguntar por qué no quedaría bien "se sintió mal" o "estuvo enfermo".

4. El maestro sistematizará la reflexión haciendo un cuadro en el pizarrón y colocando los verbos de esta manera:

Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
abrí	era
salí	sentía
encontré	estaba
comentó	

5. Les aclarará que el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto corresponden al pasado, pero que tienen una diferencia:

> Usamos el primero cuando algo pasó y terminó. Por ejemplo: "Colón *descubrió* América en 1492".
> Usamos el segundo cuando eso que pasaba duraba o se repetía en el tiempo. Por ejemplo: "El mar *estaba* embravecido, y las olas *golpeaban* las embarcaciones una y otra vez".

TEXTO CON LOS REEMPLAZOS CORRECTOS (PARA EL DOCENTE)

"Ayer por la mañana *abrí* la puerta y *salí* a la calle. *Era* un día radiante. Me *encontré* con mi vecina, doña Catalina, que me *comentó* que se *sentía* mal porque su gato *estaba* enfermo".

Situación 3: concordancia verbal

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

Escribir este texto en tiempo pasado reemplazando los verbos destacados y, luego, completar el cuento.

> Cuenta la leyenda que, en lo más secreto del bosque, *existe* una casa embrujada de la que *salen* gritos y aullidos aterradores. Nadie se *anima a acercarse* a ella. Dispuestos a desentrañar su misterio, Isidro y Estanislao *organizan* una expedición. *Buscan*

una linterna y *deciden* llevar unos palos para defenderse y una rica torta que *preparó* su mamá el día anterior.

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE

1. El maestro repetirá los pasos 1, 2 y 3 del instructivo para la Situación 2.

No hará ningún comentario acerca del último verbo (preparó), que no está en presente, sino en pretérito perfecto simple. Si algún alumno lo señala, les dirá que, al finalizar, verán qué pasa con ese verbo cuando cambien todos los otros al pasado, es decir, si podrá quedar así o si hay que hacerle alguna transformación.

2. En el paso 4, el docente sistematizará la reflexión haciendo un cuadro en el pizarrón y colocando los verbos de la siguiente manera.

Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
organizaron	existía	había preparado
buscaron	salían	
decidieron	animaba a acercarse	

3. Revisarán el cuadro de la Situación 2 para recordar la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Luego se insistirá en la necesidad de colocar "había preparado" porque ese tiempo, que se llama "pretérito pluscuamperfecto", se usa cuando un texto está escrito en pasado y aparece algo que es anterior a lo que se está contando. Por ejemplo: "Colón pagó los gastos de la expedición con las joyas que le había dado la reina Isabel de Castilla".

4. Al finalizar la sistematización, el maestro pedirá a los niños que, organizados en parejas, le pongan un título a ese comienzo y continúen escribiendo el cuento conservando el pasado.

TEXTO CON LOS REEMPLAZOS CORRECTOS (PARA EL DOCENTE)

Cuenta la leyenda que, en lo más secreto del bosque, existía una casa embrujada de la que salían gritos y aullidos aterradores. Nadie se animaba a acer-

carse a ella. Dispuestos a desentrañar su misterio, Isidro y Estanislao organizaron una expedición. Buscaron una linterna y decidieron llevar unos palos para defenderse y una rica torta que había preparado su mamá el día anterior.

Situación 4: concordancia verbal

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

Este es el comienzo de un cuento policial. Algunos verbos aparecen en infinitivo. Ustedes tienen que reponerlos sobre las líneas, conjugados correctamente, de modo que el cuento quede bien escrito.

En una pequeña ciudad llamada "Los Rosales", había un zoológico que, aparentemente, no tenía nada de especial. En él vivían, en agradable armonía, tigres y leones, cocodrilos e hipopótamos, jirafas y elefantes, y hasta gorilas y monitos tití.

Sin embargo, ese zoológico _____ el misterio de un crimen.
encerrar

Un día, _____ a Los Rosales un joven periodista que _____
llegar estar

decidido a investigar el caso que la policía no _____ desentrañar.
poder

Él _____ que _____ un archivo secreto en las oficinas del
saber haber

Director y, resuelto a inspeccionarlo, se _____ sigilosamente en el despacho.
introducir

¡_____ de ahí inmediatamente! Le _____ desde
salir gritar

afuera un guardia que lo _____ entrar.
ver

Al finalizar, completen el siguiente cuadro:

Infinitivo	**Reemplazaron por:**	**Nombre del tiempo**	**¿Por qué eligieron ese tiempo?**
Llegar Estar Ver			

Si consideraron que, en el texto, aparece una orden, llenen el siguiente cuadro:

Verbo en el que aparece la orden	**¿Cómo se llama ese modo?**

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE

1. Esta situación puede realizarse en pequeños grupos o por parejas. El docente les entregará una copia del comienzo del cuento policial y explicará la consigna por si no queda clara.

2. Cuando finalizan la tarea, se hará una puesta en común de los reemplazos que hayan efectuado los diferentes equipos. Se incluye un ejemplo del texto, que se llama "Los visitantes de la noche", con los verbos conjugados, a fin de que el maestro pueda leerlo más cómodamente si pone en común la actividad.

Cabe aclarar que no es la única alternativa correcta posible y que es interesante trabajar con los alumnos aquellas posibilidades que no coincidan con el texto que aparece debajo, pero que sean correctas en cuanto a su concordancia. En esta situación, son muy importantes la discusión y las fundamentaciones que los alumnos esgriman para justificar sus trabajos.

Por ejemplo: si alguno completa el segundo párrafo en presente, "Sin embargo, ese zoológico encierra el misterio de un crimen" y fundamenta que, en el fragmento del cuento no queda claro si el mis-

terio se develó o no, su decisión es válida. De todos modos, el comienzo sugiere como más lógico ún pretérito imperfecto.

Si lo que alguno decide es hacer una transgresión literaria y pasar todo el resto del texto al presente, deberá justificar que lo hace porque quiere darle más emoción al relato. Se puede explicar, entonces, que la versión que transcribimos a continuación es la alternativa más frecuente en los cuentos y que hay algunos tiempos verbales que son obligatorios (por ejemplo, en la última oración, si pusieron "gritó", el verbo siguiente debe estar en pretérito pluscuamperfecto, porque primero, el personaje del guardia vio entrar al personaje del joven periodista y, luego, el guardia gritó).

TEXTO CON LOS REEMPLAZOS CORRECTOS (PARA EL DOCENTE)

En una pequeña ciudad llamada "Los Rosales", había un zoológico que, aparentemente, no tenía nada de especial. En él, vivían en agradable armonía tigres y leones, cocodrilos e hipopótamos, jirafas y elefantes, y hasta gorilas y monitos tití.
Sin embargo, ese zoológico encerraba el misterio de un crimen.
Un día, llegó a Los Rosales un joven periodista que estaba decidido a investigar el caso que la policía no había podido desentrañar.

Él sabía que había un archivo secreto en las oficinas del Director y, resuelto a inspeccionarlo, se introdujo en el despacho.
—¡Salga de ahí inmediatamente! —le gritó desde afuera un guardia que lo había visto entrar.

B) SECUENCIA PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PUNTUACIÓN

La puntuación es, tal vez, uno de los temas más complejos en la enseñanza de la escritura; y esto tiene que ver con que el objeto a enseñar es bastante escurridizo. En este ámbito ortográfico —a diferencia de lo que sucede con la ortografía literal o acentual—, hay muy pocas cuestiones que responden a una normativa taxativa: las comas en la enumeración, las comillas cuando se trata de un dis-

curso textual, la raya de diálogo cuando aparecen diferentes voces, los signos de interrogación...[2]

Las aclaraciones pueden aparecer entre paréntesis, guiones o, incluso, entre humildes comas. La decisión entre un punto y aparte o un punto seguido implica, en ocasiones, diferencias tan sutiles que sólo las advierte quien escribe. Es más: a veces el autor inicia otro párrafo cuando el bloque de texto anterior supera una cantidad razonable de líneas y duda acerca de la capacidad de concentración de sus lectores... El mismo texto puede llevar diferente puntuación, respondiendo a diferentes estilos y sin cambiar el significado. En otras situaciones, el cambio de puntuación puede implicar modificaciones semánticas.

Hemos decidido seleccionar un caso en el que la puntuación está estrictamente vinculada con el sentido del texto. La intención es que este tema cobre relevancia para los alumnos, lo que no sucede habitualmente: la puntuación no suele ser un dato muy explícito en la enseñanza ni en el aprendizaje. En nuestra experiencia, hemos observado que, en general, los niños consideran atentamente la ortografía cuando ella incide en el significado. Por ejemplo, les parece razonable que "hola" lleve H porque hay otra palabra que se pronuncia igual, "ola" no lleva esa letra; pero no les parece igualmente razonable la H de "hamaca".

El texto que presentamos, "El fin de la monarquía en Conejilandia", incluye un testamento en el que los herederos cambian en virtud de la puntuación utilizada[3].

Transcribiremos los pasos a seguir para realizar las actividades a fin de reflexionar y sistematizar algunas cuestiones vinculadas con la puntuación.

Instructivo para el docente

1. Leer el cuento "El fin de la monarquía en Conejilandia", que aparece al final de esta secuencia.

---

[2] Una explicación de estas expresiones se halla bajo el título "Construyendo instrumentos de evaluación", en el capítulo 9.

[3] Inicialmente, esta situación y el texto original se publicaron en Kaufman (2000): *El Nuevo Multicuaderno*, Buenos Aires: Santillana. Luego, se modificó esta situación en las escuelas PEF.

2. Entregar a los niños una copia del texto que aparece en el cuento sin puntuación.

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

Este es mi mandato dejo mi trono al duque de Cali no al general Orejudo tampoco pienso que sería un buen rey el conde Petruchi de ningún modo se pondrá la corona mi gran amigo Felipe nunca jamás reinará el marqués de Carabás firmado el rey Bigote Tercero.

3. El docente lo leerá como lo leyó Felipe, es decir, como si la puntuación fuera la que sigue:

Este es mi mandato:
¿Dejo mi trono al duque de Cali? ¡No! Al general Orejudo, tampoco
¿Pienso que sería un buen rey el conde Petruchi? De ningún modo.
¡Se pondrá la corona mi gran amigo Felipe!
Nunca reinará el marqués de Carabás.
Firmado: el rey Bigote Tercero.

4. Luego, los alumnos se dividirán en parejas y, a cada una, se le entregará una copia del texto puntuado de una de las tres diferentes maneras que aparecen a continuación. De este modo, varias parejas trabajarán con el mismo texto. Se les pedirá que, en cada caso, descubran quién es el beneficiado:

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS

Este es mi mandato: ¿dejo mi trono al duque de Cali? ¡No!
¡Al general Orejudo! Tampoco pienso que sería un buen rey el conde Petruchi. De ningún modo se pondrá la corona mi gran amigo Felipe. Nunca jamás reinará el marqués de Carabás.
Firmado: el rey Bigote Tercero.

Este es mi mandato: ¿Dejo mi trono al duque de Cali? ¡No! Al general Orejudo, tampoco. Pienso que sería un buen rey el conde Petruchi. De ningún modo se pondrá la corona mi gran amigo Felipe. Nunca jamás reinará el marqués de Carabás.
Firmado: el rey Bigote Tercero.

Este es mi mandato: ¿Dejo mi trono al duque de Cali? ¡No! Al general Orejudo, tampoco. ¿Pienso que sería un buen rey el conde Petruchi? ¡De ningún modo! ¿Se pondrá la corona mi gran amigo Felipe? ¡Nunca jamás! Reinará el marqués de Carabás.
Firmado: el rey Bigote Tercero.

5. Una vez que hayan terminado, el docente sugerirá que se agrupen las parejas que hayan recibido el texto del mismo destinatario de la corona para formar tres grandes equipos. Finalmente, pedirá que cada grupo, a través de un representante, explique a los otros cuáles características de la puntuación les permitieron definir el problema sin ambigüedades.

6. La maestra, asesorada por sus alumnos, irá escribiendo el texto en el pizarrón, colocando la puntuación necesaria para que no haya ningún heredero del trono. Una alternativa posible sería la siguiente:

Este es mi mandato ¿Dejo mi trono al duque de Cali? ¡No! Al general Orejudo, tampoco. ¿Pienso que sería un buen rey el conde Petruchi? De ningún modo. ¿Se pondrá la corona mi gran amigo Felipe? ¡Nunca! Jamás reinará el marqués de Carabás.
Firmado: el rey Bigote Tercero.

7. Los alumnos, individualmente, puntuarán el texto de modo tal que el beneficiado sea el duque de Cali. Deberán copiarlo para poder trabajar también la organización espacial del texto. Al finalizar, el docente coordinará una puesta en común de los trabajos.

El fin de la monarquía en Conejilandia

Ese 23 de septiembre, en el reino de Conejilandia, se produjo una gran conmoción. Aunque el rey Bigote Tercero ya era lo suficientemente viejo como para tener derecho a abandonar este mundo, su muerte dejó a todos los súbditos desconcertados.
Bigote Tercero era el séptimo rey de esa dinastía y había sido un personaje especial durante toda su vida. Una de sus particularidades era que no tenía hermanos ni hijos, y eso es muy raro en un conejo.
¿Quién gobernaría a partir de ese día?

Después de los funerales, Felipe, su gran amigo de toda la vida, se dirigió al pueblo desde el balcón del palacio.
—¡Pueblo de Conejilandia! Me dirijo a vosotros en medio de este enorme dolor para deciros que nuestro querido monarca, Bigote Tercero, antes de morir, me entregó una tarjeta con su mandato real. A nadie dijo quién lo sucedería, pero dejó escrita su voluntad. Mañana a esta hora, nos encontraremos aquí, y os comunicaré cuál fue su testamento.
Todos los notables del reino se dirigieron al castillo para escuchar la última voluntad del monarca, que sería leída por Felipe. Con gran solemnidad, abrió el sobre, dio un vistazo al papel que, por supuesto, tenía la firma y el sello de Bigote Tercero y sonrió complacido.
—Aunque lo esperaba, no deja de ser para mí un gran honor comunicaros que mi gran amigo ha resuelto que sea yo quien ocupe su trono.
El duque de Cali, el general Orejudo, el conde Petruchi y el marqués de Carabás se miraron desalentados. Cada uno de los cuatro había tenido la oculta esperanza de ser el elegido.
—Procederé a leer las palabras de nuestro monarca —agregó Felipe, y lo hizo con voz temblorosa—: "Este es mi mandato: ¿dejo mi trono al duque de Cali? ¡No! Al general Orejudo, tampoco. ¿Pienso que sería un buen rey el conde Petruchi? De ningún modo. ¡Se pondrá la corona mi gran amigo Felipe! Nunca reinará el marqués de Carabás. Firmado: el rey Bigote Tercero".
No había dudas. Felipe sería el rey.
El conde Petruchi, con las orejas desinfladas, miró de reojo el testamento. Una oreja se le puso tiesa, y la otra comenzó a oscilar como la cola de un perro contento.
– ¡Alto ahí! —gritó—. Deténganse. Mi amado rey Bigote Tercero dejó escrito que yo fuera su sucesor.
Al oír esto, los otros tres se abalanzaron sobre el documento, y cada uno afirmó con mucha certeza ser el elegido.
¿Saben qué había pasado? El rey Bigote Tercero, apurado para terminar la carta antes de morir, se había olvidado de poner la puntuación... El testamento estaba escrito de esta manera:
—"Este es mi mandato dejo mi trono al duque de Cali no al general Orejudo tampoco pienso que sería un buen rey el conde Petruchi de ningún modo se pondrá la corona mi gran amigo Felipe nunca jamás reinará el marqués de Carabás firmado el rey Bigote Tercero".

Los notables decidieron consultar a Aristóteles, el conejo más anciano del reino que, además de ser panadero, tenía fama de ser muy sabio.
Aristóteles revisó el documento del derecho y del revés, y sentenció:
—Leyendo atentamente, también puede interpretarse que ninguno de vosotros será el nuevo rey. Creo que Su Excelencia Bigote Tercero escribió de esta manera porque su secreto deseo era que se terminara la monarquía y que los conejos de Conejilandia pudiéramos elegir a nuestros gobernantes. Siempre me pareció un rey muy democrático...
De este modo, Conejilandia decidió acabar con la monarquía y, muy pronto, los fabricantes de papel y de madera tuvieron mucho trabajo porque hubo que hacer, por primera vez en la historia del reino, boletas de candidatos y urnas para votar.
Y colorín, colorado,
el cuento no ha acabado.
Cambiemos la situación
usando la puntuación.
Hay que elegir herederos
y reescribir la carta con los compañeros.

En otras clases, el docente puede plantear a sus alumnos que efectúen alguna de las situaciones que se consignan a continuación.

- **Proponer un texto como el siguiente para que los alumnos, en parejas, repongan la puntuación. Después, realizar una puesta en común de manera colectiva.**

El león y el ratón agradecido
(Adaptación de la fábula de Esopo)[4]

un león se hallaba durmiendo cuando un ratón comenzó a juguetear encima de su cuerpo el rey de la selva se despertó y atrapó al diminuto roedor y ya iba a comérselo cuando el ratón le suplicó que lo dejara en libertad prometiéndole que si le perdonaba la vida se lo pagaría con creces el león se echó a reír y lo dejó marchar poco tiempo después unos cazadores atraparon al león y lo ataron a un árbol con una cuerda quiso

[4] Publicado en Kaufman (2000): *El Nuevo Multicuaderno*. Bs. As.: Santillana.

la casualidad que el ratón escuchara sus lamentos corriera hasta él y de inmediato lo liberara royendo las cuerdas en otra ocasión te burlaste de mí porque no esperabas mi agradecimiento bueno es hora de que sepas que los ratones somos agradecidos dijo el ratón moraleja en algunas ocasiones hasta los poderosos necesitan de la ayuda de los más humildes

- **Proponer que ellos preparen la actividad.**

Los alumnos se dividen en grupos. Cada equipo elige un fragmento de un texto de menos de media página y lo copia con letra clara, sin puntuación ni mayúsculas. El maestro hace fotocopias de todos los textos para repartir entre los distintos grupos.

La clase siguiente, el docente entrega a cada grupo la fotocopia de un mismo texto para reponer la puntuación. Luego, entre todos, discuten las distintas propuestas, coordinados por el maestro y por el equipo que propuso ese texto. Si la propuesta de algún grupo no concuerda con la puntuación original y es correcta, debe ser aceptada. En otros días, se van resolviendo los otros textos propuestos por los diferentes equipos.

c) Secuencia para reflexionar sobre ortografía literal

Material para los alumnos

Esta tarea puede resolverse entre dos compañeros, en parejas. En el texto "El misterio de Villa Perdida"[5], se omitieron algunas letras. Hay que elegir, entre las opciones que aparecen debajo de la línea, cuál es la correcta en cada caso y colocarla sobre los espacios punteados.

El misterio de Villa Perdida

Paco entró tem.....lando en la habita.....ión. Buscó el interruptor de la luz,
(b-v) (s-c)
pero no lo alcan.....a.....a. Maldijo sus die..... años, su corta estatura
(z-s) (v-b) (s-z)
y a los condenados arquitectos que colocan las lla.....es de las
(b-v)

[5] Texto publicado en Kaufman (2000): *El Nuevo Multicuaderno 3*. Buenos Aires: Santillana.

lu.....es tan altas... Chocó con algo, oyó un ruido terrible —al menos, a
(z-c)
él, le pareció terri.....le— y sintió una lluvia de vidrios caer a su
(v-b)
al.....ededor.
(r-rr)
El cora.....ón parecía salírsele del pecho. Sus propios latidos lo
(z-s)
ahoga.....an. Para colmo, tenía un resfrío tan fuerte que no para.....a de
(v-b) (b-v)
estornudar. Se arrepintió con todas sus fuer.....as por no haber hecho caso a
(s-z)
los que le habían aconsejado: no entrar a esa habita.....ión de la casa de su
(c-s)
amiga Marina. Allí, cien años antes, se ha.....ía cometido un crimen que
(b-v)
conmo.....ió a la po.....lación de Villa Perdida.
(b-v) (v-b)
Nunca se cono.....ieron los deta.....es, pero se de.....ía que la
(z-c) (ll-y) (s-c)
.....íctima era una mujer joven que esta.....a punto de casar.....e con el
(v-b) (b-v) (c-s)
hijo del intendente de la .....iudad.
(c-s)
Paco de.....idió salir del cuarto, pero los .....idrios habían atrancado la
(c-s) (b-v)
puerta. Sus pies chapotearon en algo líquido y trope.....ó con un
(s-z)
o.....stáculo que lo hi.....o caer. Dirigió su mano ha.....ia el o.....jeto
(v-b) (z-s) (s-c) (b-v)
con el que ha.....ía chocado y tocó, espantado, una mano con los dedos
(b-v)
rígidos y fríos como si fueran de mármol. Paco supu.....o que el líquido del
(s-c)
.....uelo era la sangre de ese cadá.....er, instalado allí desde hacía
(s-z) (b-v)

.....ien años y su frente se cu.....rió de transpira.....ión.
(c-s) (v-b) (c-s)
En ese preciso instante, se en.....endió la luz. La mamá de Marina, que
(s-c)
era modista, esta.....a en la puerta mirándolo enojada. Cuando Paco se
(v-b)
tranquili.....ó, la señora lo retó por ha.....er entrado sin permiso a su cuarto
(s-z) (b-v)
de costura, haber roto su mejor perfume y haber tirado su maniquí favorito.

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE

1. El maestro repartirá un ejemplar del texto cada dos alumnos y les propondrá que realicen la tarea.

2. Al finalizar, el docente hará una puesta en común colectiva e irá anotando, en el pizarrón, las palabras ortografiadas adecuadamente. Es conveniente que ayude a sus alumnos a reflexionar acerca de las razones de la escritura correcta de cada palabra, es decir, cuáles responden a alguna regla generalizable (*alrededor, alcanzaba, terrible, decidió,* entre otras) y cuáles tienen una escritura particular que sólo se aplica a esa palabra y a las de su familia (por ejemplo: *cien, suelo, hizo*).

3. Posteriormente, el docente puede proponerles que sean los alumnos quienes preparen un texto para que trabaje el resto de sus compañeros. Les sugerirá los siguientes pasos.

- Organizarse en grupos. Cada equipo elige un fragmento de un cuento (una parte corta, más o menos, media página) y lo fotocopia.
- Después, es preciso pensar muy bien para elegir cuáles letras pintar con borrador líquido. Una vez que las hayan tapado, deben escribir debajo del renglón las diferentes letras que podrían ir, si una persona se guiara por el sonido. Si no les queda claro, sugerir que se fijen en "El misterio de Villa Perdida". Es importante que el docente recomiende que elijan algunas letras que respondan a reglas que conozcan y otras que no respondan a ninguna regla.

- Hacer una copia de cada propuesta para cada uno de los otros grupos. Repartir las copias para que cada equipo discuta acerca de las letras faltantes y las coloque. Cuando todos terminan de completar los espacios en su totalidad como creen que corresponde, el grupo que tiene el texto original controla el trabajo de los demás y corrige los errores que descubra.

CAPÍTULO 9

Cómo evaluamos

Ana María Kaufman

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA ALGUNOS APRENDIZAJES DE PRIMER CICLO

Queremos compartir con los lectores algunas pautas vinculadas especialmente con el aprendizaje del *sistema de escritura* y, también, con las *lecturas previas a la lectura convencional* tanto en primero como en segundo año —en algunos casos, incluso, en tercero— que, en nuestra experiencia, les resultaron útiles a los docentes.

¿Cómo se evidencia el progreso en los aprendizajes previos a la escritura y a la lectura convencionales en los diferentes años del Primer Ciclo? ¿Cuál sería la expectativa mínima de logro en función del nivel de conocimiento con el que un alumno ingresa en cada año?

Consideramos que el aprendizaje es un proceso que implica períodos de organización y reorganización de las informaciones y que la mejor manera de apreciar su avance es tener en cuenta esa construcción. Por eso, no se mencionarán los contenidos considerados adecuados para cada fin de año del Primer Ciclo en términos absolutos, sino que los relacionaremos con los conocimientos que un niño posee al comenzar cada año escolar.

Los cuadros que figuran a continuación incluyen expectativas mínimas de logro para cada alumno en función de sus competencias al comenzar el ciclo escolar.

La intención de plantear el tema de esta manera es doble:

a. Por un lado, *evitar que sean reprobados niños que han avanzado.* Pretender que todos los alumnos comprendan las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura a fin de primer año —aun cuando hayan ingresado escribien-

do a la manera de los primeros tipos de escritura descritos en el capítulo 2— implica desconocer la complejidad que ese avance supone. Por cierto que algunos niños lo lograrán, pero no necesariamente todos. Con la escritura alfabética como expectativa mínima de logro, se desconoce el importante camino recorrido por el alumno que comenzó el año efectuando grafismos primitivos (que imitan cursiva o imprenta), o bien, escribiendo secuencias iguales de letras para palabras distintas y terminó el ciclo lectivo escribiendo de manera silábica estricta.

b. Por otro lado, nuestra intención es *evitar que los alumnos sean abandonados a su suerte*. ¿Qué queremos decir con esto? Afirmar que el aprendizaje es un proceso no implica sostener que los niños deban (o puedan) recorrer solos ese camino. El docente debe acompañar al alumno en esa construcción y ayudarlo a avanzar cuando algún obstáculo detenga su paso. No es lógico ni justo que alguien termine un año escolar tal como lo empezó. Eso implica un abandono por parte de su maestro que, tal vez, no haya sabido o no haya podido enseñar a ese niño en particular lo que este necesitaba.

Los docentes que hayan proporcionado a sus alumnos situaciones didácticas de lectura de textos variados y de diferentes extensiones, acompañados por contextos adecuados, que permitan poner en juego estrategias lectoras, tales como la anticipación, la coordinación de informaciones, la inferencia, etc., podrán comprobar si los niños han cumplido las expectativas mínimas de avance si alcanzan los logros mencionados en los cuadros siguientes.

LECTURA DE TEXTOS BREVES CON IMÁGENES		
Expectativas mínimas de logro		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
- Si ingresan anticipando el sentido de un	- Si ingresan coordinando la imagen con	- Si ingresan leyendo palabras o textos muy

Primer año	Segundo año	Tercer año
texto acompañado por una ilustración sólo por las características de la imagen, es esperable que terminen el año coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar su anticipación o para rechazarla. - Si ingresan coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar o rechazar su anticipación, es esperable que terminen el año leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes. - Si ingresan leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes (lectura convencional), es esperable que terminen el año leyendo textos más extensos de diferentes géneros.	ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras) para ratificar o rechazar su anticipación, es esperable que terminen el año leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes. - Si ingresan leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes (lectura convencional), es esperable que terminen el año leyendo textos más extensos de diferentes géneros, incluida la posibilidad de hacerlo en voz alta.	breves con prescindencia de las imágenes (lectura convencional), es esperable que terminen el año leyendo textos más extensos de diferentes géneros, incluida la posibilidad de hacerlo en voz alta.

LECTURA DE TEXTOS BREVES SIN IMÁGENES		
Expectativas mínimas de logro		
Recordatorio: Cuando se presentan textos breves sin imágenes —para que los niños coordinen características de esas escrituras con otros datos a fin de identificar qué se dice en cada una de las partes—, el docente elige textos conocidos por ellos (por ejemplo, la estrofa de una canción que los chicos suelen cantar) o les informa acerca de su contenido, por ejemplo: "Aquí dice 'El gigante egoísta echó a los niños de su jardín', ¿dónde les parece que dirá 'gigante'?".		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
- Si ingresan sin poder diferenciar el todo de las partes —por ejemplo, responden con el texto completo cuando se les pregunta qué dice en una de las palabras escritas—, es esperable que terminen el año identificando correctamente la mayor parte de las palabras solicitadas en función de ciertas letras conocidas o de su posición en el texto. - Si ingresan identificando correctamente la mayor parte de las palabras en función de ciertas letras conocidas o de su posición en el texto, es esperable que terminen el año identi-	- Si ingresan identificando correctamente la mayor parte de las palabras en función de ciertas letras conocidas o de su posición en el texto, es esperable que terminen el año identificando todas las palabras. - Si ingresan identificando correctamente todas las palabras del texto, es esperable que terminen el año leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga antes en voz alta. - Si ingresan leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga previamente en voz alta, es esperable que termi-	- Si ingresan identificando correctamente todas las palabras del texto, es esperable que terminen el año leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga antes en voz alta. - Si ingresan leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga antes en voz alta, es esperable que terminen el año leyendo textos más extensos y complejos, incluida la posibilidad de hacerlo en voz alta.

Primer año	Segundo año	Tercer año
ficando todas las palabras. - Si ingresan identificando correctamente todas las palabras del texto, es esperable que terminen el año leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga antes en voz alta.	nen el año leyendo textos más extensos y complejos, incluida la posibilidad de hacerlo en voz alta.	

Los docentes que hayan proporcionado a sus alumnos oportunidades en las que produzcan por sí mismos escrituras de variadas características y longitudes (palabras, listas, cuentos, etc.) podrán comprobar si han cumplido las expectativas mínimas de avance si alcanzan los logros mencionados en los cuadros siguientes.

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Expectativas mínimas de logro		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
- Si ingresan produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad, es esperable que terminen el año comprendiendo esa relación, es decir, que escriban de manera silábica usando alguna de las letras pertenecientes a las sílabas (escritura silábica con valor sonoro convencional).	- Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o con separaciones incorrectas. - Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año separando correctamente las palabras, comen-	- Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año separando correctamente las palabras entre sí y, también, al final del renglón, y utilizando algunas convenciones ortográficas vinculadas con el uso de mayúsculas en los nombres, de determinadas letras vinculadas con algunas

Primer año	Segundo año	Tercer año
- Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o con separaciones incorrectas. - Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año incluyendo algunas convenciones ortográficas: separación entre palabras, uso de mayúsculas en los nombres, uso correcto de determinadas letras vinculadas con algunas reglas ortográficas sencillas o de palabras que no responden a reglas, pero que pertenecen al vocabulario de uso frecuente. Pueden comenzar a incluir algunos signos de puntuación.	zando a separar vocablos al final del renglón y utilizando algunas convenciones ortográficas vinculadas con el uso de mayúsculas en los nombres, de determinadas letras vinculadas con algunas reglas sencillas o de palabras que no responden a reglas, pero que pertenezcan al vocabulario de uso frecuente. Pueden, asimismo, utilizar algunos signos de puntuación que suelen aparecer, primero, como una delimitación del texto (mayúscula al comenzar y punto al finalizar) que es seguida, posteriormente, por marcas convencionales o no convencionales necesarias para segmentar el texto de acuerdo con las unidades de sentido incluidas en él.	reglas sencillas o de palabras que no responden a reglas, pero que pertenecen al vocabulario de uso frecuente. Es esperable que utilicen, asimismo, algunos signos de puntuación que suelen aparecer, primero, como una delimitación del texto (mayúscula al comenzar y punto al finalizar) que es seguida, posteriormente, por marcas convencionales necesarias para segmentar el texto de acuerdo con las unidades de sentido incluidas en él.

TIPO DE LETRA UTILIZADO EN LA ESCRITURA		
Expectativas mínimas de logro		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
- Si ingresan escribiendo con grafismos primitivos, grafismos que imitan letras, o bien, con letra de imprenta mayúscula sin usarla con valor sonoro convencional, es esperable que terminen el año utilizando la letra de imprenta mayúscula respetando su valor sonoro convencional. - Si ingresan escribiendo de manera silábica con letra de imprenta mayúscula respetando su valor sonoro convencional, es esperable que terminen el año escribiendo de manera alfabética con letra de imprenta mayúscula. - Si ingresan escribiendo de manera alfabética con letra de imprenta mayúscula, es esperable que terminen el año comenzando a emplear letra cursiva.	- Si ingresan escribiendo de manera silábica con letra de imprenta mayúscula respetando su valor sonoro convencional, es esperable que terminen el año escribiendo de manera alfabética con letra de imprenta mayúscula. - Si ingresan escribiendo de manera alfabética con letra de imprenta mayúscula, es esperable que terminen el año comenzando a escribir con letra cursiva. - Si ingresan comenzando a utilizar letra cursiva, es esperable que terminen el año perfeccionando su trazado con el propósito de facilitar la comprensión del lector.	- Si ingresan escribiendo de manera alfabética con letra de imprenta mayúscula, es esperable que terminen el año comenzando a escribir en letra cursiva. - Si ingresan comenzando a escribir en letra cursiva, es esperable que terminen el año perfeccionando su trazado con el propósito de facilitar la comprensión del lector. - Si ingresan escribiendo con letra cursiva, es esperable que terminen el año con una escritura que permita una lectura fluida a primera vista, es decir, que no presente confusiones ni ambigüedades que dificulten la interpretación del maestro ni de cualquier lector eventual.

Construyendo instrumentos de evaluación

En el año 2006, iniciamos una investigación para preparar materiales de evaluación de Lengua a fin de poder valorar el aprendizaje de los niños de Primero y de Segundo Ciclo. El objetivo central era diseñar instrumentos que fueran coherentes con la modalidad de enseñanza que propusimos en las escuelas PEF y que exponemos en este libro.

Planificamos algunas situaciones de escritura, lectura y de reflexión sobre la lengua que pusimos a prueba y, actualmente, estamos analizando las producciones infantiles a fin de ajustar las claves de corrección. Por este motivo, no estamos todavía en condiciones de exponer ese material a la fecha de publicación de este libro. No obstante, podemos adelantar algunos datos vinculados con los criterios que guiaron la elaboración y administración de dichos instrumentos.

Concebimos el aprendizaje como un proceso y no como una sucesión de estados desvinculados entre sí, razón por la cual construimos solamente dos pruebas para los seis años de EPB: una para Primer Ciclo y la otra para Segundo. Esto significa que, a fin de evaluar la construcción que los alumnos efectúen, les propondremos las mismas tareas en 1.°, 2.° y 3.° año con diferentes expectativas de logro para cada uno, situación que se repite para Segundo Ciclo con otro material distinto, pero que será el mismo para los tres años: 4.°, 5.° y 6.°.

Pensamos que es difícil evaluar un proceso si, en cada año, se presentan problemas muy dispares para resolver. Muchas veces, esas situaciones no son comparables para apreciar los avances. El eje de nuestras situaciones pasa por evaluar de qué variadas maneras los niños van abordando los mismos temas de lectura y escritura, y cómo van poniendo siempre en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos año tras año en cada ciclo.

Para apreciar cómo el alumno progresa en sus prácticas de escritura y lectura no resulta provechosa una situación en la que él escriba o lea palabras en primer año, oraciones en segundo y textos en tercero. La capacidad para leer palabras no es predictiva de que ese niño pueda, después, leer textos poniendo en juego estrategias que no fueron empleadas en la tarea anterior. La posibilidad de escribir correctamente palabras no garantiza la alternativa de que, un año después, ese

alumno escriba buenos textos. En suma: nos interesa ver cómo los chicos leen y escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo, y nos proponemos establecer ciertos patrones que nos permitan fijar expectativas de logro específicas para cada año.

Incluso, hay una misma actividad que solicitamos a todos los niños que ya escriban de manera alfabética, desde primero hasta sexto año. Se trata de la reescritura de un cuento tradicional que nos aseguramos de que conozcan. La situación de reescribir el relato de una historia conocida es interesante para evaluar una escritura, ya que nos permite advertir cómo el alumno maneja diferentes aspectos textuales y enunciativos, con el alivio de no tener que inventar los hechos que debe narrar.

Otro tema que queremos comentar es que evaluamos distintos temas lingüísticos a través de las diversas tareas que proponemos. Por ejemplo, se evalúan algunos aspectos gramaticales planteando situaciones que demanden al alumno el uso, la reflexión y la sistematización de dichos aspectos. Una tarea similar a la que utilizamos en la evaluación se ha expuesto en el capítulo 8 y forma parte de una secuencia de enseñanza para reflexionar sobre cuestiones verbales, en este caso, la concordancia verbal adecuada a un texto narrativo. Para el uso, la consigna es: "Este es el comienzo de un cuento policial. Algunos verbos aparecen en infinitivo. Ustedes tienen que reponerlos sobre las líneas de puntos, conjugados correctamente de modo que el cuento quede bien escrito".

Más adelante, se incluyen preguntas cuya respuesta apunta a justificar las elecciones.

El desempeño ortográfico no es contemplado en todas las tareas de escritura sino, exclusivamente, a través de algunas actividades preparadas para evaluar diferentes aspectos de este dominio, entre otros, la separación entre palabras y la puntuación. Para tener en cuenta la adecuación de la ortografía literal y acentual, proponemos dictados estrictamente tabulados.

En los dictados de Segundo Ciclo correspondientes a la ortografía literal, se considera la cantidad de errores que el niño comete en relación con el total de posibilidades de error que presenta el texto, no en

valores absolutos sino relativos. Se marca previamente cuál es el 100% de las situaciones en las que el niño puede fallar, y se releva cuál es el porcentaje de aciertos. De esta manera, no sólo estamos contemplando cuánto ignora el alumno sino, también, cuánto ya sabe.

Creemos que un buen instrumento para evaluar el rendimiento de un sujeto debe permitir apreciar no sólo lo que el niño ignora, sino también lo que sabe, comparar el desempeño del alumno con la dificultad que presenta la tarea, cotejar los diversos desempeños de un mismo sujeto a lo largo de distintos años y comparar los desempeños de diferentes niños pertenecientes a distintos niveles de escolaridad.

Estamos trabajando con el objetivo de elaborar instrumentos que cumplan con esos requisitos, pero todavía necesitamos recorrer un largo camino para saber si se trata de una meta alcanzable. Si así fuera, nos comprometemos a compartir, en el futuro, nuestros resultados con los lectores.

Para terminar... los agradecimientos

Hemos decidido incluir nuestros agradecimientos al final y no al comienzo —como la mayoría de los libros—, porque pensamos que, muchas veces, las últimas palabras de un mensaje perduran más en los destinatarios. Y ese es nuestro deseo.

• Agradecemos a la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por habernos invitado a escribir este trabajo. Las circunstancias siempre apremiantes de las escuelas suelen acortar los tiempos disponibles para elaborar los materiales, hecho que nos impulsó a un trabajo cotidiano muy intenso, pero también, a "soltar" este libro antes de lo que hubiéramos deseado, lo que puede limitar la calidad de nuestro aporte. No obstante, si el texto tiene fuerza para sobrevivir, a pesar del "parto prematuro", el hecho puede tornarse positivo porque nos permite comenzar a dedicarnos por entero a profundizar la investigación de algunos de los temas desarrollados. Consideramos que este libro habrá logrado sobrevivir si puede ayudar a algún maestro a organizar mejor su quehacer cotidiano en el aula para que sus alumnos tengan variadas oportunidades de leer y escribir con sentido, ingresar con alegría en el mundo de la cultura escrita y seguir transitando por él cada año con mayor solvencia y entusiasmo.

• Agradecemos a las fundaciones Bunge y Born, Ethos, Cepas Argentina, Familia Galperín y Fundación por Pilar, por su incondicional apoyo.

• Agradecemos a Noemí Ortega por haber contribuido con muchos de los ejemplos utilizados en este libro.

• Agradecemos a los directivos y a los docentes de las escuelas que participan del Proyecto Escuelas del Futuro, por sus aportes en el desarrollo de muchas secuencias y proyectos presentados en este libro.

• Finalmente, agradecemos con especial afecto a nuestros lectores que, con seguridad, y tal como señalamos en la Introducción, tendrán la generosidad de enriquecer nuestro trabajo con sus lecturas, aportes y experiencias.

Bibliografía

BLANCHE-BENVENISTE, CLAIRE (1982): "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

CASTEDO, MIRTA; ANA SIRO Y CLAUDIA MOLINARI (1999): *Enseñar y aprender a leer - Jardín de infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Bs. As.: Novedades Educativas.

CAVALLO, GUGLIEMO Y ROGER CHARTIER (1998): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.

FERREIRO EMILIA (1991a): "La construcción de la escritura en el niño", *Lectura y Vida* (Buenos Aires), núm. 3 (septiembre, año 12).

— (1991b): "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis", en Yetta Goodman (comp.): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

— (1996): "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en José Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira, Delia Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

— (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

— y ANA TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

— y MARGARITA GÓMEZ PALACIO (comps.) (1982): *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

HALLIDAY, MICHAEL A. K Y RUQAIYA HASSAN (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.

KAUFMAN, ANA MARÍA (1990): "Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita", *Lectura y Vida* (Buenos Aires), núm. 2 (año 11).

— (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

— (2005): "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida* (Buenos Aires), núm. 3 (año 26).

— y María Elena Rodríguez (1993): *La escuela y los textos.* Buenos Aires: Santillana.

— y María Elena Rodríguez (2001): "¿Por qué cuentos en la escuela?", *Lectura y Vida* (Buenos Aires), núm. 1 (año 22), pp. 24-39.

Lerner, Delia (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en José Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl y Delia Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Bs. As.: Paidós.

— (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

— (coord.), M. Castedo, M. E. Cuter, S. Lobello, L. Lotito, N. Natali, M. E. Rodríguez, M. Torres, H. Weitzman de Levy (2004): "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria.* Bs. As.: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Manguel, Alberto (2005): *Una historia de la lectura.* Buenos Aires: Emecé.

Marín, Marta (1992): *Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura.* Buenos Aires: Aique.

Molina Iturrondo, Ángeles (2001): "Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana", *Lectura y vida* (Buenos Aires), núm. 1 (año 22).

Molinari, Claudia y Ana Siro (2004): *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contexto de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural.* Buenos Aires: Publicación Fundación Bunge y Born, Fundación Pérez Companc.

Petit, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

RODARI, GIANNI (1993): *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue/Biblioser.

SIRO, ANA (2003): "Materiales de lectura para la biblioteca del aula", en Mirta Castedo, Ana Siro y Claudia Molinari: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

— Y CLAUDIA MOLINARI (2005): *Dimes y diretes: entre libros y lectores. Programa de ayuda a escuelas rurales*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born, Fundación Pérez Companc.

TEBEROSKY, ANA (1982): "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

— (1991): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE- HORSORI.

TOLCHINSKY, LILIANA (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Ánthropos.

VALERA VILLEGAS GREGORIO Y GLADYS MADRIZ (2005): "Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y Educación", en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords.): *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VERNON, S. (1986): *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. Tesis de doctorado dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. México: CINVESTAV.

Sobre los autores

Ana María Kaufman es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En esta misma casa de estudios, dirige un proyecto de investigación (UBACYT). Asimismo, es Coordinadora y Directora de investigación en el Área de Lengua del Proyecto Escuelas del Futuro, de la Universidad de San Andrés. También, se desempeña como profesora de diversas maestrías en distintas universidades y directora de tesis de maestría. Es asesora de la asignatura Lengua del colegio Alas de Palomar, provincia de Buenos Aires. Ha escrito numerosas publicaciones sobre la especialidad.

Celina Von Wuthenau es Profesora en Letras egresada de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro del Proyecto Escuelas del Futuro (PEF) de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, en el que se desempeña como capacitadora docente en el área de Lengua. También trabajó como profesora de Lengua en colegios secundarios y, además, es miembro del equipo de investigación en el área de Lengua coordinado por Ana María Kaufman, Proyecto PEF.

Marcela Marguery es Magíster en Gestión Educativa, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora para la Enseñanza elemental. Se desempeña como Coordinadora General y Asesora del área de Lengua de la Escuela N.° 20, Gabriela Mistral, Wilde, del Proyecto Escuelas del Futuro de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (PEF). También es Asistente de Coordinación del Proyecto de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires en el marco del Proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs), dependiente del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y es Profesora del Instituto Superior de Formación Docente Pbro. A. Ma. Sáenz.

Andrea Zaidenband es Licenciada en Psicopedagogía (Universidad C.A.E.C.E). Es miembro del equipo de Capacitación de Lengua, Escuela N.° 25 Sgto. Cabral, de Pilar, del Proyecto Escuelas del Futuro de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (PEF). Y también, es miembro del equipo de investigación en el área de Lengua coordinado por Ana María Kaufman, Proyecto PEF.

Javier Maidana es Profesor de Lengua, Literatura y Latín (Instituto de Formación Docente N.° 39). Es miembro del equipo de Lengua del Proyecto Escuelas del Futuro, de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (PEF), en calidad de Coordinador de Centros de Lectura. También es miembro del equipo de Lengua del Proyecto Escuelas del Bicentenario, de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, IIPE y Ministerio de Educación. Además, es coordinador de Puentes Culturales y Profesor de Lengua y Literatura en varias instituciones en los niveles Secundario y Polimodal.